السمات النفسية للطلبة وعناصر السلوك التعليمي التي تميّز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني في محافظات جنوب الأردن

لميا عايد إبراهيم البقاعين

جامعة مؤتة

١٩٩٥

السمات النفسية للطلبة وعناصر السلوك التعليمي التي تميّز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني في محافظات جنوب الأردن

إعداد

لـميـا عايـد إبراهيـم البقاعـين

بكالوريوس كيمياء ١٩٧٣

دبلوم إدارة مدرسية ١٩٨٧

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول
على درجة الماجستير في علم النفس
من كلية العلوم التربوية/جامعة مؤتة

لجنة الإشراف :

١- الدكتور تيسير النهـار   مشرفاً ....

٢- الدكتور عبد الله العبابنة   عضواً ....

٣- الدكتور موسى النبهـان   عضواً ....

لجنة المناقشة

١- د. تيسير النهار (رئيساً) ....

٢- د. رافع الزغول (عضواً) ....

٣- د. حسين الشرعة (عضواً) ....

الإهـــــــداء

إلى روح والدّي الحنونين اللذين همسا في قلبي بدفء الحب، والحرف.

وإلى شقيقيّ نجيب، وجمال .... أهدي ثمرة هذا الجهد .

شكر وتقديــر

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى كل من ساهم في تقديم العون والمساعدة لي في إنجاز هذه الدراسة. وأخص بالذكر أستاذي الفاضل الدكتور تيسير النهار المشرف على موضوع الدراسة منذ كانت فكرة حتى رأت النور مولوداً واشكر له تذليل مشكلة المراجع، وتحليل البيانات وأقدر له سرعة الإنجاز رغم كثرة مشاغله واعباء عمله، كما أخذت كثيراً من ملاحظاته الدقيقة وما حظيت به من حث وتشجيع لمواصلة العمل.

واشكر كذلك الدكتور عبد الله العبابنة لملاحظاته السديدة والدكتور موسى النبهان لحسن توجيهاته منذ بدأت دراسة الماجستير.

كما وأتوجه بالشكر الى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور رافع الزغول والدكتور حسين الشرعه لما أبدياه من ملاحظات ساعدت في اثراء الرسالة.

ولا يفوتني أن أتوجه بالشكر الى السيد إبراهيم أبو قديري/ المساعد الأكاديمي في كلية مجتمع الكرك، وإلى السادة مديري التربية والتعليم في محافظات جنوب الأردن، والسيد غازي المعايطة، وأعضاء الهيئات التدريسية والإدارية في المدارس المتعاونة وإلى معلمات سكن الشوبك، وسكن طية وادي موسى . لهم جميعاً خالص الشكر والتقدير .

المحتويات

المحتوى	الصفحة
- الإهـــداء	أ
- شكر وتقدير	ب
- فهرس الجداول	هـ
- فهرس الأشكال	ز
- فهرس الملاحق	ح
- الملخص باللغة العربية	ط
- الملخص باللغة الانجليزية	م
الفصل الأول: خلفية الدراسة	
- مقدمـــة	١
- مشكلة الدراسة وأهميتها	٨
- متغيرات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية	١٠
١. عناصر السلوك التعليمي	١١
٢. دافع الانجاز	١٤
٣. مفهوم الذات للقدرة الأكايمية	١٥
٤. مركز الضبـط	١٥
٥. المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي	١٧
٦. المدارس الثانوية ذات التحصيل المتدني	١٧
- محددات الدراسة	١٨
- أسئلة الدراسة	١٨
- فرضيات الدراسة	١٩
الفصل الثاني: الدراسات السابقة.	
- الدراسات التي تناولت السمات النفسية للطلبة وعلاقتها بالتحصيل الاكاديمي	٢٠
- الدراسات التي تناولت السـلوك التعليمـي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي	٢٧
الفصل الثالث: الطريقة والاجراءات	
- مجتمع الدراسة	٣٧
- العينـة	٣٧
- أدوات الدراسة	٤١
١. مقياس دافع الانجاز للأطفال والراشدين	٤١
٢. مقياس روتر للضبط الداخلي-الخارجي للتعزيز	٤٢

٣. مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية ٤٣
٤. نموذج الملاحظة الصفية ٤٤
٥. نموذج بيانات المدخلات المدرسية ٤٥
- اجراءات تطبيق أدوات الدراسة ٤٦
- المعالجة الإحصائية ٤٨

الفصل الرابع: نتائج الدراسة
- الفروق في السمات النفسية لدى طلبة مجموعتي المدارس ٥٠
أ. مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية ٥٠
ب. مركز الضبط ٥٢
ج. دافعية الأنجاز ٥٣
- عناصر السلوك التعليمي التي تميز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني. ٥٤
أ. تكرار السلوك التعليمي الملاحظ في مجموعتي المدارس ٥٥
ب. تخصيص وقت التدريس على نشاطات التعلم/التعليم ٥٧
ج. التقييم العام لفعالية التدريس الصفي ٥٨

الفصل الخامس: مناقشة النتائج
- السمات النفسية للطلبة ٦٨
أ- مفهوم الذات الأكاديمي ٦٨
ب- مركز الضبط ٧٠
ج- دافعية الانجاز ٧١
- عناصر السلوك التعليمي ٧٢
أ. تكرار السلوك التعليمي الملاحظ ٧٢
ب. تخصيص وقت التدريس ٧٣
ج. التقيم العام لفعالية التدريس الصفي ٧٤
- التوصيات ٧٦

-المراجع باللغة العربية ٧٧
- المراجع باللغة الانجليزية ٨٠
- الملاحـــق ٨٤

فهرس الجداول

رقم الجدول	المحتوى	الصفحة
١	توزيع مدارس وطلبة مجتمع الدراسة حسب المديرية	٣٧
٢	أسماء المدارس ومتوسط ادائها على امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة التي وقعت ضمن فئة أعلى ١٠٪ من مدارس مجتمع الدراسة (ن=٩٦).	٣٨
٣	أسماء المدارس ومتوسط ادائها على امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة التي وقعت ضمن فئة أدنى ١٠٪ من مدارس المجتمع (ن=٩٦).	٣٩
٤	أسماء المدارس في عينة الدراسة موزعة حسب مستوى التحصيل الأكاديمي وجنس المدرسة.	٤٠
٥	متوسط أعداد المعلمين والطلبة في المدارس عينة الدراسة بحسب مستوى الفعالية والجنس لثلاث سنوات دراسية (١٩٩٠/١٩٩١، ١٩٩١/١٩٩٢، ١٩٩٢/١٩٩٣).	٤٠
٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء الطلبة من الجنسين في مجموعتي المدارس على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.	٥٠
٧	نتائج تحليل التباين الثنائي لاداء طلبة مجموعتي المدارس على مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية حسب مستوى فعالية المدرسة (فعالة، غير فعالة) والجنس.	٥١
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء الطلبة من الجنسين في مجموعتي المدارس على مقياس مركز الضبط.	٥٢
٩	نتائج تحليل التباين الثنائي لاداء الطلبة مجموعتي المدارس على مقياس مركز الضبط حسب مستوى الفعالية والجنس.	٥٢
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء طلبة مجموعتي المدارس على مقياس دافع الانجاز موزعة حسب مستوى الفعالية والجنس.	٥٣

١١	نتائج تحليل التباين الثنائي لاداء طلبة مجموعتي المدارس على مقياس دافعية الانجاز حسب مستوى الفعالية والجنس.	٥٤
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لفروق بين متوسطات تكرار السلوك التعليمي الملاحظ في المدارس ذات التحصيل العالي والمتدني.	٥٥-٥٦
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنسبة توزيع وقت الحصة الدراسية على نشاطات التعليم في مجموعتي المدارس ونتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق في نسبة تخصيص الوقت.	٥٧
١٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لابعاد التقييم العام لفعالية المعلم ونتائج أختبار (ت) للفروق بين مجموعتي المدارس.	٥٨-٥٩
١٥	نتائج التحليل العاملي باستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية.	٦٠
١٦	قيم التشبع على عوامل فعالية التدريس باستخدام أسلوب ألتدوير المتعامد.	٦١-٦٢
١٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لابعاد فعالية التدريس حسب مستوى التحصيل الأكاديمي للمدرسة الثانوية.	٦٢
١٨	تحليل التباين متعدد المتغيرات لأثر مستوى فعالية المدرسة.	٦٣
١٩	نتائج تحليل التباين الاحادي لأثر مستوى المدرسة (فعالة، غير فعالة).	٦٣
٢٠	القيم المعيارية لعوامل فعالية المعلم المميزة بين المدارس ذات التحصيل العالي والمدارس ذات التحصيل المتدني.	٦٤
٢١	نتائج التصنيف بناءاً على الدرجات التميزية للمدارس والمشتقة من المتغيرات الداخلة مقارنة بالتصنيف الواقعي لها.	٦٥

فهرس الأشكال

الرقم	المحتوى	الصفحة
١	توزيع المدارس على المحور الممثل لدرجاتها التمييزية.	٦٦

فهرس الملاحق

رقم الملحق	المحتوى	الصفحة
١	مقياس دافع الانجاز للأطفال والراشدين	٨٥
٢	مقياس روتر للضبط الداخلي- الخارجي للتعزيز	٩٤
٣	مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمي	٩٩
٤	نموذج الملاحظة الصفيـــــة	١٠٠
٥	نموذج بيانات المدخلات المدرسية	١١١
٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدخلات التعليم ونتائج اختبار (ت)	١١٤
٧	الفقرات من قائمة تقدير المعلم المرتبطة بكل عامل من عوامل فعالية المعلم.	١١٦

ملخص الدراسة

السمات النفسية للطلبة وعناصر السلوك التعليمي التي تميّز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني في جنوب الأردن

إعداد: لميا عايد البقاعين

إشراف: الدكتور تيسير النهار

سعت هذه الدراسة إلى تحديد السمات النفسية للطلبة وعناصر السلوك التعليمي التي تميّز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما السمات النفسية (دافع الانجاز، مركز الضبط، ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية) التي تميز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني؟

٢- ما عناصر السلوك التعليمي التي تميز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني؟

تألف مجتمع الدراسة من ٩٦ مدرسة ثانوية حكومية تضم الصف الثاني الثانوي الأكاديمي (أدبي أو علمي أو كليهما) التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات جنوب الأردن. تكونت العينة من اثنتي عشرة مدرسة ثانوية (ست مدارس ذات تحصيل عالي وست مدارس ذات تحصيل متدني)، تم اختيارها بعد تحديدالمدارس ذات التحصيل العالي (أعلى ١٠٪) والمدارس ذات التحصيل المتدني (أدنى ١٠٪) بناء على مستويات أداء طلبتها على امتحان الثانوية العامة لمدة ثلاث سنوات دراسية متتالية (٩٠/٩١، ٩١/٩٢، ٩٢/٩٣) .

جمعت البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة باستخدام خمس أدوات هي: مقياس دافع الانجاز للاطفال والراشدين، مقياس روتر للضبط الداخلي- الخارجي للتعزيز، مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، نموذج الملاحظة الصفية، نموذج بيانات المدخلات المدرسية. وقد جمعت البيانات المتعلقة بدافعية الانجاز والضبط الداخلي- الخارجي، ومفهوم الذات الأكاديمي من الطلبة المشمولين بعينة الدراسة وذلك بأن تم تطبيق الأدوات عليهم في الحصص الصفية العادية. أما البيانات المتعلقة بالممارسات التعليمية فقد جمعت من خلال ملاحظة ٥٧ حصة صفية لمعلمي المواد الأساسية لهؤلاء الطلبة كما أن البيانات الأساسية المتعلقة بالمدرسة جمعت من خلال نموذج خاص تم تعبئته من قبل مدير/ مديرة المدرسة.

وقد جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

١- أظهر تحليل التباين الثنائي Tow Way- ANOVA (٢×٢) لأثر مستوى فعالية المدرسة (فعالة، غير فعالة) وجنس المدرسة (ذكور، إناث) على السمات النفسية للطلبة ما يلي:

أ- لا أثر رئيسي عند مستوى دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) لكل من متغيري مستوى الفعالية والجنس على مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية للطلبة، في حين كان التفاعل الثنائي بين مستوى فعالية المدرسة وجنسها دالاً إحصائياً (α=٠,٠٥).

ب- هناك أثر رئيسي (α= ٠,٠١) لمتغير جنس الطالب على مركز ضبط التعزيز وبواقع يشير إلى أن الإناث أكثر توجهاً نحو الضبط الخارجي من الذكور، في حين كان أثر مستوى فعالية المدرسة وكذلك التفاعل الثنائي بين مستوى الفعالية والجنس غير دال إحصائياً.

ج- لا أثر رئيسي عند مستوى دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) لأي من متغيري مستوى فعالية المدرسة أو جنسها على دافع الانجاز للطلبة، وكذلك لم

يظهر أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين مستوى فعالية المدرسة وجنسها على مستوى دافعية الانجاز.

٢- الفروق في عناصر السلوك التعليمي حسب مستوى الفعالية:

أ- تبين باستخدام اختبار (ت) وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) في تكرار حدوث اثارة انتباه الطلبة للنقاط الأساسية وكذلك التعزيز الفردي المقدم للطلبة في حين كانت الاختلافات في تكرارات حدوث السلوكات التعليمية الأخرى غير دالة إحصائياً.

ب- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) بين مجموعتي المدارس في نمط تخصيص وقت الحصة للنشاطات التعليمية.

ج- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) بين مجموعتي المدارس في كثير من ابعاد قائمة التقدير المتعلقة بفعالية المعلم منها حماس المعلم وتطويره لبيئة صفية جذابة وموجهة نحو المهمات، ضبط الصف والتدرج في عرض المادة الدراسية مع التنويع في الامثلة ومستويات الاسئلة المطروحة وتطبيق الامثلة والاستغلال الامثل لوقت الحصة وتركيز انتباه الطلبة.

كما أظهر التحليل العاملي باستخدام اسلوب تحليل المكونات الأساسية مع التدوير المتعامد أن هناك أربعة عوامل وهي (المناخ الصفي النفسي، تركيز التدريس، كفاية المعلم واتجاهاته، تقبل الطلبة ومراقبة التعلم) تسهم مجتمعة في تفسير ٦٤,٢٪ من التباين الكلي للاداء على المقياس. وتبين باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات وتحليل التباين الاحادي لأثر مستوى فعالية المدرسة (فعالة، وغير فعالة) أن هناك اختلافات ذات دلالة (α= ٠,٠٥) بين مجموعتي المدارس في عوامل فعالية المعلم الأربعة ولصالح معلمي المدارس الفعالة.

وعند استخدام التحليل التمييزي للكشف عن العوامل التي تميّز بين مجموعتي المدارس تبين أن أكثر عوامل فعالية المعلم اسهاماً في التمييز بين

مجموعتي المدارس (فعالة وغير فعالة) هو تركيز التدريس يليه في ذلك عامل كفاية المعلم واتجاهاته، في حين ظهر أن عامل المناخ الصفي النفسي وعامل مراقبة التعليم وتقبل الطلبة لهما اسهام ضعيف.

وقد خلصت الدراسة بمناقشة النتائج في ضوء أدبيات البحث التربوي المتعلق بالفاعلية المدرسية بالاضافة إلى العوامل المحيطة الأخرى التي رافقت اجراءات تنفيذ الدراسة. وبناء على النتائج فقد اوصت الدراسة بتضمين برامج تدريب المعلمين لبعض الاستراتيجيات المتعلقة بتحسين كفاية المعلمين واساليب تدريسهم لرفع مستوى فعالية المدارس في تحقيق اهدافها.

Abstract

Psychological Attributes of Students and Teaching Practices that differentiate between Effective and Noneffective Schools in Southern Jordan

Prepared by : Lamia Al-Baqaeen
Supervisor : Dr. Tayseer Al-Nhar

The study aimed at identifying which psychological attributes of students and teaching practices that differentiate high and low achieving secondary schools. More specifically, the study sought an answer to the following two fundamental questions :

1- What are the psychological attributes of students (Achievement motivation, Locus of control, and Self-Concept of academic ability) that differentiate between students of high achieving secondary schools and low achieving secondary schools?

2- What teaching practices that differentiate teachers of high achieving secondary schools from those in low secondary schools?

The population of the study was comprised of all public secondary schools (which has grade 12 as the highest class) in the southern governorates of Jordan (n=96). The sample which consisted of 12 schools (6 high performing schools and 6 low performing schools) was selected based on students performance on the General Secondary Education Certificate Examination (Tawjihi) over the last three years 90/91, 91/92, 92/93. Those schools in the high performing group were those appeared to be in the upper 10% consistently over the last three years, while those in the low performing schools were in the lower 10% group. From these two groups of schools, a sample of grade 12 students and a sample of teachers of grade 12 were selected .

Five instruments were utilized to gather related data : (a) A Questionnaire Measure of Achievement Motivation, (b) Internal-External control of Reinforcement, (c) Brookover's Self-Concept of Academic Ability Scale, (d) Classroom Observation Protocol and (e) School Statistics form .

Results of the study were as follows :

1- Two- Way ANOVA (2x2) revealed that students' self-concept of academic ability was not statically different between high and low achieving schools. The gender effect was not also statistically significant. The interaction effect, however, was statistically significant (α=0.05) .

2- Two- Way ANOVA (2x2) revealed that students' locus of control orientation was not statistically different between high and low achieving schools. The gender effect, however, was statistically significant (α=0.01). The interaction effect of level of effectiveness (effective vs. noneffective schools) and gender of school was not statistically significant.

3- The main effects of level of school's effectiveness and gender of school as well as the interaction effect on students' achievement motivation were not statistically significant .

In sum no significant differences were found between students of effective schools and noneffective schools in the three psychological attributes assessed in this study (Achievement Motivation, Locus of Control, and Self-Concept of Academic Ability).

4- As for teaching practices of effective schools' teachers compared to noneffective schools' teachers, the results were as follows:

a . Teachers of effective schools were more frequently able to stimulate students' attention and provide individual feedback

to their students than teachers of noneffective schools .

b. No significant differences were found in terms of patterns of time allocation to teaching activities.

c. On the overall appraisal of teachers' effectiveness, results showed that teachers in effective schools were more enthusiastic, more able to create effective classroom environment, they tend to use more illustrations, students in their classes were more attentutive, they are more able to design teaching to different cognitive levels, they focus more on meaningful rather than rote learning. When the overall appraisal scale was factorally analyzed, four factors were emerged accounting for 64.2% of the variance. Results of MANOVA utilizing these four factors indicated significant differences between effective and noneffective schools (classroom psychological environment, academic focus, teachers' sense of efficacy, and students' acceptance and monitoring).

d. When discriminant analysis was employed, it was clear that academic focus of teaching was the most discriminating factor between teachers of effective and noneffective schools followed by the sense of teaching efficacy. The other two factors contributed negligibly to the discrimination function.

Results were discussed and interpreted in the light of the current research on school effectiveness and other contextual factors. Based on the findings, some recommendations concerning improving school effectiveness were made .

الفصل الأول
خلفية الدراســـة

مقدمـــــة

إن الاهتمام بتطوير التعليم والدعوات المتكررة لزيادة الانفاق عليه سمة تميز عالم اليوم في مختلف الدول المتقدمة منها والنامية، وذلك للشعور العام بتدني نوعية التعليم، وهو اهتمام واضح الدلالة من حيث أن تنشئة الاجيال وفقاً لمتطلبات العصر اصبحت مهمة ملحة لابد من الايفاء بها إذا أراد المجتمع لأبنائه مواكبة التقدم الإنساني (فطيم ، ١٩٨٩).

وقد استأثر تحصيل الطلبة الأكاديمي باهتمام الباحثين التربويين في محاولة منهم لتفسير الفروق الفردية في التحصيل، وتحديد العوامل التي تسهم في تفسير تباين مستويات التحصيل لديهم. وقد اهتم الباحثون بمجموعة كبيرة من العوامل التي يعتقد أنها تؤثر في تحصيل الطلبة يمكن تصنيفها في فئات ثلاث (مومني،١٩٩١)، هي :-

١. عوامل شخصية : وتضم جملة من العوامل كالقدرة العقلية، والميول، والاهتمامات، والدوافع، و أنماط التعلم، والسمات الشخصية .....الخ.

٢. عوامل اسرية مجتمعية : وتشتمل على الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلبة، وحجم الأسرة، واتجاهات الوالدين نحو التربية، ونظرة المجتمع إلى التعليم والمكانة التي يضعها له .

٣. عوامل تربوية مدرسية : ومنها حجم المدرسة، والكثافة الصفية، ومستوى تأهيل المعلمين، والمرافق التربوية، وأساليب تعليم وتعلم، والجو الصفي، والمناهج الدراسية، والمناخ المدرسي.

واشار والبرغ (Walberg, 1984) إلى أن التعلم الصفي (المعرفي، الانفعالي، السلوكي) هو نتاج لأربعة عوامل أساسية هي : قدرة الطالب

ودافعيته، ونوعية التعليم، وكميته، وأربعة عوامل ثانوية هي : بيئة الصف الاجتماعية والنفسية، وظروف الإثارة التربوية في البيت، ومجموعة الاقران، والتعرض لوسائل الاعلام. كما أكد والبرغ Walberg (المشار له في النهار ودواني، ١٩٩٣) أن كل عامل من العوامل السابقة يبدو مهماً ولكنه غير كاف بحد ذاته لاحداث التعلم الصفي المنشود (كمياً ونوعياً). فمعاملات الذكاء وغيرها من مقاييس القدرة العقلية الأخرى تعتبر متنبئات جيدة بالتحصيل الأكاديمي وتفسر حوالي ٣٥٪ من التباين في التحصيل الأكاديمي إلا أنها غير كافية. إن ذلك يعني أن نسبة كبيرة من التباين في تحصيل الطلبة لا ترجع إلى تباين قدراتهم العقلية.

وفي مراجعة للدراسات التي تناولت العلاقة بين سلوك المعلم وتحصيل الطلبة استنتج مقابلة (١٩٨٨) أن التباين في نتائج الدراسات هو انعكاس لآراء وأفكار عدد من المدارس في التربية وعلم النفس، إذ يرى انصار الاتجاه الوراثي أن المدرسة والمعلم لا يؤثران تأثيراً كبيراً على تحصيل الطالب خاصة في مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة، كما يعتقدون أننا بحاجة إلى تغيرات واسعة متعلقة بالاسرة والمدرسة والمجتمع حتى نتمكن من التأثير على سلوك الطالب الذي يكون في المدرسة الثانوية أو الجامعية. ومن جهة ثانية فإن الدراسات النفسية التي ترى أن البيئة تحتل مكانة بارزة في العملية التعليمية لم تعط المعلم المكانة البارزة في التأثير على سلوك الطالب وبالتالي في مستوى تحصيله. وهناك وجهة نظر ثالثة يرى اصحابها أن المعلم له تأثير على تحصيل الطالب وعلى أنماط سلوكه الاخرى، وهم يعتقدون أن أحسن طريقة لدراسة مدى كفاءة المعلم وفعاليته هي دراسة بعض الخصائص والأنماط السلوكية التي يعتقد أن لها علاقة بكفاءته وتأثيره على التحصيل الدراسي للطالب .

وكذلك أورد مقابلة (١٩٨٨) أنه بالرغم من كثرة الدراسات التي توصلت إلى نتائج متضاربة في تحديد الكفايات والخصائص والعوامل المتعلقة بالمعلم واللازمة لانجاح العملية التعليمية إلا أنها اتفقت جميعاً على أن للمعلم دوراً حاسماً في انجاح العملية التربوية أو إفشالها وبخاصة في ضوء النظرة إلى وظيفة المعلم على أنها لم تعد ميكانيكية تقتصر على نقل المعرفة إلى الطلاب بل تكمن فعاليتها في إنماء قدرات الطلاب العقلية والانفعالية والاجتماعية بصورة عامة ولزيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب بصورة خاصة.

وأشار الحريقي (١٩٩٣) إلى أن نتائج الابحاث المعاصرة حول عملية التدريس قد حوّلت اهتمام وتركيز المعلمين والإداريين في كثير من المؤسسات التربوية نحو دور الطالب في العملية التعليمية خاصة وأن فاعلية التدريس ترتبط بالخبرات السابقة للطلاب وقدراتهم العقلية ودوافعهم الذاتية، كما أن دراية الطالب بمتطلبات واجباته وقدراته تعتبر ذات أهمية في تحقيق فعالية التعلم، وأن مهارات الطلاب وسماتهم الشخصية وخبراتهم السابقة ترتبط بمدى إمكانية أحداث التعلم.

وفي الستينات من هذا القرن اهتم الباحثون في الولايات المتحدة الأمريكية بالسؤال المتعلق بمدى تأثير المدرسة في مستوى تحصيل الطلبة بعد الأخذ بعين الاعتبار خلفيتهم الأسرية. ويبدو أن نتائج الدراسات الأولية في هذا الميدان (Coleman, Campell, Hobson, McPortland, Mood, Wienfield, York, 1966; Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, Hayns, and Michelsohn, 1972) أسهمت في تكوين انطباع لدى التربويين في أن العوامل التي ترتبط بالبيئة المدرسية ذات أثر محدود في تحصيل الطلبة. وبيّن لارسن (Larsen) (المشار إليه في النهار ودواني، ١٩٩٣) أن هذه العوامل مجتمعة تسهم بما يعادل ثلث ما تسهم به العوامل التي لا ترتبط بالبيئة المدرسية. إلا أن الدراسات الحديثة في مجال الفعالية المدرسية عززت من الاعتقاد بأهمية

العوامل المدرسية في تحصيل الطلبة (Holdaway & Johnson, 1993; Sammons, 1988) . فقد أظهرت هذه الدراسات أن فعالية المدرسة المتعلقة بممارسات المعلمين والمديرين ترفع من مستوى تحصيل الطلبة على الرغم من الفروق في خلفياتهم الاسرية والاجتماعية. فقد أشار والبرغ (Walberg, 1987) إلى أن البيئة النفسية داخل الصف يعزى اليها ٣٠٪ من التباين في المخرجات المعرفية (التحصيل) وأن نسبة اسهامها تفوق أي من متغيرات المدخلات الأخرى كالقدرة أو التحصيل السابق للطلبة .

وقد أكد (Fuller,1987) في مراجعته لعدد من الدراسات أن مدارس العالم الثالث حتى محدودة الموارد المادية منها يظهر أن لها تأثيراً قوياً على التحصيل الاكاديمي بصورة مستقلة عن الخلفية الأسرية للطلبة أكثر مما هو في البلدان الصناعية. ففي دراسات أجريت للتحقق من تأثير خلفية الاسرة والعوامل المدرسية على التحصيل العلمي في ستة عشر بلداً نامياً وثلاثة عشر بلداً صناعياً، أظهرت النتائج أن العوامل المدرسية في البلدان النامية فسرت نسبة ذات دلالة من التباين في التحصيل . وفي نفس المجال تشير دراسة (Heyneman & Loxely, 1983) إلى أن العوامل المدرسية تفسر حوالي ٩٠٪ من التباين في مستويات تحصيل الطلبة في الهند، و٨٨٪ في كولومبيا، و٨١٪ في البرازيل مقارنة بـ ٢٢٪ في استراليا، و٦٪ في اسكتلندا و ٢٧٪ في السويد.

وحدد بلوم Bloom ثلاثة متغيرات متداخلة وضرورية في التحقق من فعالية المدرسة وتشمل سلوكات معرفية مدخلية، وسلوكات انفعالية (الاهتمامات والاتجاهات والدافعية)، ونوعية التدريس. وأضاف إلى أن الاختلافات في تحصيل المدارس تبقى كما هي أو قد تزداد ما لم تستخدم استراتيجيات تدّخل وتقنيات تعليم تساعد في التغلب على الاختلافات المسبقة في مستويات التحصيل (Frederick, 1987).

ومن خلال مراجعته للادب التربوي استنتج سترنجفيلد (Stringfield,1993) أنه على الرغم من عدم ثبات مستوى تأثير المدرسة من سنة إلى أخرى إلا أن العلاقات بين تأثير وعمليات المدرسة تقريباً ثابتة.

وقد أشار (Fenn & Iwanicki, 1983) في مراجعته لعدد من الدراسات إلى وجود علاقة ايجابية متوسطة بين الخصائص النفسية للطلبة (الدافعية الأكاديمية، مفهوم الذات الاكاديمي، ومركز الضبط) ومستوى تحصيلهم. وقد ايدت هذه النتيجة حول العلاقة بين التحصيل والخصائص الانفعالية الحاجة للتحقق من وجود اختلاف في الخصائص الانفعالية بين طلبة المدارس الأكثر فعالية والأقل فعالية من حيث التحصيل الدراسي وذلك بافتراض أن المتغيرات الادارية والتدريسية تتوسطها عوامل انفعالية.

ولم يقدم البحث في هذا المجال صورة واضحة للطريقة التي يمكن للنتاجات المعرفية وغير المعرفية أن تؤثر كل منهما في الأخرى إذ تؤكد بعض الشواهد على أن المجالين مستقلان نسبياً على الأقل بالنسبة لفعالية المدرسة في حين تؤكد شواهد أخرى أن المتغيرات الانفعالية متطلب سابق للتعلم (Brandsma & Knuver,1993) .

ومن خلال مراجعة السعود (١٩٩٤) للأدب التربوي الامريكي في مجال الفاعلية المدرسية أوضح أن دراسات الفاعلية المدرسية تناولت ثلاثة عناصر مختلفة لكنها ذات صلة وثيقة ببعضها وهي مدير المدرسة الفعال والمدرسة الفعالة والمعلم الفعال القادر على زيادة تحصيل الطلبة ورفع كفاياتهم من خلال توقعات المعلم واتجاهاته الايجابية والإدارة الصفية الجيدة، والممارسات التعليمية الفاعلة داخل غرفة الصف والتي من شأنها زيادة وقت انتباه الطلبة وانخراطهم.

وقد لاقت دراسات الفعالية المدرسية اهتمام صانعي القرارات والمخططين التربويين ولذلك فقد اهتموا بدراسة العوامل القابلة للتعديل عن طريق

السياسات التربوية. وبصورة عامة فإن الباحثين التربويين في دراستهم لهذه الظاهرة يهتمون بسؤالين أساسيين :

١. ما حجم الفرق بين المدارس في مستوى النتاجات التعليمية بعد الأخذ بعين الاعتبار أوضاع المدارس مقاسة بالمتغيرات غير القابلة للتعديل (مثل القدرات العقلية للطلبة، وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية)؟.
٢. أي المتغيرات القابلة للتعديل (ادخال المرافق، تدريب المعلمين والاداريين، تعديل المناهج وبناء البرامج الموجهة نحو تعزيز دافعية الطلبة) أكثرها تأثيراً في مساعدة المدارس على جعلها أكثر فعالية؟ (بلة والنهار، ١٩٩١).

وقد أورد ريد وزملاؤه (Reid, Hopkins, and Hooly,1987) تلخيصاً مفيداً لنتائج الدراسات المتعلق بالفعالية المدرسية وخصائص المدارس الفعالة يمكن أبرازها على النحو التالي :

<u>في مجال القيادة والإدارة المدرسية :</u>

تمتاز القيادة والإدارة المدرسية الفعالة بـ :

١. تضع القيادة المدرسية نفسها كقدوة .
٢. قيادة داعمة للمعلمين .
٣. مستويات عالية من التعاون بين الأباء والمعلمين والآباء والإدارة .
٤. المحافظة على توازن بين الدور القيادي للمدير والاستقلالية للمعلمين .
٥. قيادة تدريسية/تعليمية متمكنة.
٦. توفير فرص للنمو المهني للمعلمين .

<u>في مجال المناهج المدرسية :</u>

تتمتع المدارس الفعالة بمناخ يتسم بـ :

١. مناخ تعليمي يتسم بالنظامية والقصدية.
٢. مناخ يتسم بالتعاون.

٣. تخطيط وجدولة فعالة ومنسقة للنشاطات.

٤. شعور الطلبة بأن المدرسة نظام اجتماعي يمكنهم التأثير به والتفاعل معه.

٥. أنظمة وتعليمات محددة لقواعد الضبط المدرسي.

٦. اتجاهات وتوقعات ايجابية للانجاز الأكاديمي مقرونة بأفعال محددة تدعم هذه الاتجاهات والتوقعات .

<u>في مجال المعلمين والتعليم</u> :

يرتبط التعليم الفعال بـ :

١. نظام للمساءلة ومراقبة تحصيل الطلبة .

٢. شعور عال من الكفاية التعليمية وتوقعات عالية للطلبة.

٣. مرونة في أساليب التدريس وتنويعها .

٤. ادارة صفية تحافظ على انخراط الطلبة في المهمات التعليمية .

٥. نظام فعال للتغذية الراجعة .

٦. مناخ نفسي ايجابي داخل الصف .

٧. تركيز على اكتساب المهارات الأساسية .

٨. استغلال فعال للوقت المخصص للتدريس.

إن معظم الدراسات التي أجريت -عالمياً- اقتصرت فقط على استقصاء اختلاف الممارسات التعليمية والإدارية في المدارس الفعالة وغير الفعالة. وقد أورد أن (النهارو دواني، ١٩٩٣) العديد من الباحثين إلى أن مثل هذه الدراسات قاصرة عن تكوين صورة كاملة عن ديناميات وخصائص المدارس الفعالة وغير الفعالة. ومن هنا جاء الاهتمام حديثاً بالنظر إلى المدرسة على أنها نظام معقد ينطوي على عدد كبير من المتغيرات (شخصية، اجتماعية، مدرسية) تتفاعل معاً لتحدد مستوى فعالية المدرسة. إن الفكرة الرئيسة هنا كما أشار كلاست وزملاؤه (Clauset, Alan, and Gangor,1983) هي أن تعلم

الطلبة يحدث ضمن نظام من العناصر المتداخلة في نماذج دائرية وسببية ولذلك لا يعتبر تحصيل الطلبة متغيراً تابعاً بل هو عنصر في الشبكة السببية الدائرية يتأثر بمتغيرات لكن له تأثيراً رجعياً على هذه المتغيرات. فالتدريس والدافعية والسلوك مسؤولة عن التباين في التحصيل والعكس صحيح.

مشكلة الدراسة وأهميتها :

يلاحظ في الأردن تدني مستوى التحصيل الأكاديمي (الشيخ، حمزة، النهار، البيطار، سويلم، ١٩٩١). ففي الدراسة الدولية الثانية لتقييم النمو التربوي في العام ١٩٩١ التي هدفت إلى تقييم تحصيل الطلبة في العلوم والرياضيات في بلدان مختلفة في وضعيتها الثقافية والتربوية أشارت النتائج الى تدني مستوى تحصيل الطلبة الأردنيين في العلوم والرياضيات. ففي اختبار العلوم تبين أن الأردن احتلت المرتبة قبل الأخيرة بين البلدان المشاركة التسعة عشر إذ قل متوسط اداء الطلبة الأردنيين عن متوسط الدول المشاركة حوالي ١١٪. وفي اختبار الرياضيات جاء اداء الطلبة الأردنيين في المرتبة قبل الأخيرة، وقل اداء الطالب الأردني المتوسط بشكل كبير (حوالي ١٩.٥٪) عن اداء الطالب المتوسط في البلدان المشاركة، وبشكل كبير جداً (حوالي ٤٠٪) عن اداء الطالب المتوسط في الصين التي احتلت المرتبة الأولى .

ولا تبدو مستويات التحصيل متدنية في مرحلة التعليم الأساسي فقط وإنما تلاحظ ايضاً في مستويات اداء الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، كما يلاحظ أيضاً تفاوت اداء المدارس الثانوية على هذا الامتحان، مما يثير كثيراً من التساؤلات ابتداءً من قبل الطلبة وأولياء أمورهم وانتهاءً بالمسؤولين التربويين على المستوى الوطني عن أسباب هذا التباين (عبيدات، النجداوي، الشبيلات، فيصل، ١٩٩١).

وفي حدود معرفة الباحثة فإن الدراسات المحلية اقتصرت على استقصاء اختلاف الممارسات الإدارية في المدارس الفعالة وغير الفعالة ولم تتناول هذه الدراسات -على قلتها- عناصر السلوك التعليمي وبخاصة أثناء ملاحظتها داخل الصف.

وأشار طناش (١٩٩٣) إلى أن موضوع الفاعلية المدرسية لم يحظ باهتمام الباحثين العرب اهتماماً يتناسب مع أهمية هذا الموضوع الذي يسعى إلى التعرف على تحقيق المدرسة لأهدافها. وتبرز مشكلة الدراسة الحالية إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن التباين القائم في مستويات فعالية المدارس لا يعزى إلى الاختلاف في مستويات مدخلات التعليم فيها. وبمعنى آخر، فإن غالبية المدارس الثانوية لا تختلف كثيراً فيما بينها من حيث تجهيزاتها ومؤهلات معلميها وغيرها من مدخلات التعليم فيها، ولكن يلاحظ اختلافاً واضحاً في مستوى نتاجات التعليم فيها مقاساً بمستويات أداء طلبتها. وهذا يعني، أن ما يخلق الفرق بينها -بافتراض عدم وجود تباين واضح في عوامل المحيط Contextual Factors حولها - يعزى في الغالب إلى اختلاف عمليات التعليم فيها. ومن هنا تنحصر مشكلة الدراسة في تحديد السمات النفسية للطلبة وعناصر السلوك التعليمي والتي تميّز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات جنوب الأردن.

ولما كانت الدراسات المحلية المتعلقة بالخصائص المميزة للمدارس ذات التحصيل الأكاديمي العالي مقارنة بالمدارس ذات التحصيل المتدني قليلة فإن هذه الدراسة تكتسب أهمية خاصة وتتبدى مجالات تطبيق نتائجها من خلال :

- الوصول إلى نموذج يوضح العوامل الشخصية والتعليمية التي تميز المدارس ذات التحصيل العالي والمتدني .
- ان تحديد العوامل المميزة للفعالية المدرسية يمكن أن يسهم في :

١. عمليات التطوير التربوي وذلك بتوجيه صانعي القرارات نحو الاستراتيجيات الفعالة لانجاح برامج التطوير التربوي .

٢. وضع برامج لتدريب المعلمين في ضوء الممارسات التعليمية التي تثبت فعاليتها .

٣. وضع برامج ارشادية وكذلك بناء مواد دراسية ومواقف تعليمية وانشطة تساعد في تعديل الخصائص النفسية للطلبة والتي لها تأثير مباشر على التحصيل الأكاديمي .

٤. توجيه الموارد المتاحة للنظام التعليمي نحو تلك العناصر والمدخلات التي تسهم في رفع مستويات نتاجات (التحصيل) النظام التعليمي .

وتجيء هذه الدراسة لتضيف بعداً جديداً يتعلق بالسمات النفسية للطلبة وبخاصة تلك المتعلقة بدافعية الانجاز ومفهوم الذات الأكاديمي والعزو السببي من ناحية، وعناصر السلوك التعليمي من ناحية أخرى التي تميز بين مجموعتين من المدارس متشابهتين في المدخلات ولكنهما تختلفان اختلافاً كبيراً في المخرجات (مستوى الاداء على امتحان الدراسة الثانوية العامة) .

متغيرات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية :

تناولت هذه الدراسة متغيرات لها علاقة بسلوكات المعلم داخل الغرفة الصفية في مجموعتي المدارس الثانوية ذات التحصيل الأكاديمي (العالي والمتدني)، ومتغيرات لها علاقة بطلبة هذه المدارس وبشكل خاص السمات النفسية لهم (مركز الضبط، مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، ودافعية الانجاز). وفيما يلي تعريف بهذه المتغيرات :

١. عناصر السلوك التعليمي.

يمتلك المعلم الفعال المعلومات والمهارات كما يمتلك القدرة على استخدامها لتحقيق الاهداف وهذا ما يقصد به بكفاية المعلم Teacher competency في حين أن استخدام هذه المهارات والمعلومات تسمى بأداء المعلم Teacher performance . والمعلم الفعال قادر على تكييف معلوماته ومهاراته لمتطلبات مواقف التعليم المختلفة سواء في تخطيط التدريس أو تنفيذه أو مراقبته (Anderson,1991) .

إن معظم النشاطات الصفية تنجز عن طريق التفاعل اللفظي بين المعلمين والطلبة. وأشارت نتائج الأبحاث المتعلقة بإدارة الدروس والإشراف على أعمال الطلبة إلى ثلاث مهمات تدريسية متضمنة في أية غرفة صفية (Brophy 1988; Anderson, 1991) وهي:

١. إعطاء المعلومات Structuring وتشمل بناء المادة والتسلسل والاسهاب والوضوح والحماس. وللوضوح خمسة مظاهر هي تنظيم بناء المادة الدراسية والتتابع والتفسير وتقديم المادة بسرعة تساعد على الفهم مع استخدام وسائل اتصال لفظية وغير لفظية، ويظهر حماس المعلم من خلال الاهتمام الجدي في موضوع الدرس والنشاط والديناميكية وبالتالي زيادة في انتباة الطلبة وحماسهم.

٢. الحث Soliciting ويعني محاولة المعلم الحصول على سلوك لفظي وغير لفظي من الطلبة عن طريق طرح الاسئلة أو الحركات الفيزيائية أثناء الالقاء أو المناقشة. ويتعلق الحث بتكرار الاسئلة الأكاديمية ومستواها المعرفي ومستوى صعوبتها ووقت الانتظار واختيار الاستجابة.

٣. رد فعل المعلم Reacting باتجاه استجابات الطلبة الصحيحة والخاطئة والفشل في الاستجابة وكذلك اسئلة وتعليقات الطلبة. وترتبط التغذية الراجعة المنتظمة والممتدة إيجابياً مع تحصيل الطلبة. وبالرغم من أن

تكرار مدح الاستجابة الصحيحة له ارتباط إيجابي مع التحصيل الدراسي إلا أن خلق المعلم لمحيط تعلم داعم ومشجع من خلال تفاعله مع الطلبة أهم من مدح النسبة الغالبة من الاجابات الصحيحة.

وأشار سكويرز وزملاؤه (Squires, Huitt, and Segars, 1983) من خلال مراجعته للبحث المتعلق بفعالية غرفة الصف أن للمعلمين تأثير في سلوك الطالب وتحصيله من خلال التخطيط والأدارة والتدريس. ووصف التخطيط بعملية اختيار الاهداف وتشخيص خصائص المتعلم واختيار استراتيجيات الإدارة والتدريس . وتعني إدارة الصف الفعالة تنظيم المحيط الفيزيائي لمنع التشتت، والانتقال المناسب بين النشاطات وبسرعة لا تؤدي إلى الملل أو الاحباط وكذلك تشجيع الايجابية والسلوك الاجتماعي للطلبة والتعامل مع السلوك المزعج.

وتعرّف عناصر السلوك التعليمي بمجموعة السلوكات البسيطة والظاهرة التي يقوم بها المعلم والتي تشكل في مجموعها سلوكات تعليمية أكثر تعقيداً ولها تأثير مهم وقابل للقياس على إداء الطلبة واتجاهاتهم ومفهومهم لذواتهم. ومن ناحية اجرائية فقد تم قياس تكرار السلوك التعليمي ونمط تخصيص وقت الحصة ومستوى الفعالية العام من خلال ملاحظة هذه السوكات وفيما يلي تعريف بهذه العناصر :

<u>١- تكرار السلوك التعليمي</u> :

ويقصد به السلوكات الصادرة عن كل من المعلم والطلبة أثناء الحصة الصفية التي يمكن ملاحظتها وتسجيل تكرارها وتتعلق بتقديم المادة الدراسية وبالأسئلة والتساؤلات ، وردود فعل المعلم اتجاه استجابات الطلبة وإرشاد وتوجيه الطلبة ومراقبة مشاركتهم العلنية وانجازهم . ومن ناحية إجرائية فقد رصد تكرار هذه السلوكات على ثلاث فترات زمنية متتالية مدة كل منها عشر دقائق،

ابتدأ من الدقيقة (٦-٣٥) من بداية الحصة الصفية ، وذلك باستخدام نموذج الملاحظة الصفية (انظر ملحق رقم ٤ القسم الثاني) .

٢- تخصيص وقت الحصة :

ويقصد به توزيع المعلم لوقت الحصة الصفية (٤٥) دقيقة على نشاطات التعلم والتعليم وهي تسجيل الحضور والغياب وضبط الصف، وتصحيح الواجبات البيتية والقاء الدرس وتطبيق المادة الجديدة وعمل الطلبة بشكل فردي وجماعي ، ومن الناحية الاجرائية فقد وزّع الملاحظ زمن الحصة على هذه النشاطات من خلال تسجيله لوقت بدء النشاط وانتهائه (انظر ملحق رقم ٤ القسم الثالث).

٣- مستوى الفعالية العام :

عرض جود وبروفي (Good and Brophy,1987) خصائص عامة للمعلم الذي يظهر مهارات تدريس فعالة وهي شعور المعلم بالكفاية وبمسؤوليته نحو تعلم الطلبة لدرجة الاتقان والطلبة قادرون على ذلك، وهو معلم متحمس يخصص أغلب الوقت المتيسر للتعلم والتعليم من خلال إدارة صفية تؤدي إلى أقصى حد من انخراط الطلبة في النشاطات المتنوعة ضمن محيط صفي منظم يشيع فيه السرور والصداقة، والمعلم الفعال يركز على تدريس الصف ككل عند تقديم المادة الجديدة وبشكل بسيط ومتدرج يفسر المفاهيم وينوع في الأمثلة ومستوى الأسئلة ويتيح للطلبة فرص للممارسة والتطبيق، يراقب تطورهم ويقدم لهم التغذية الراجعة والمساعدة الضرورية .

ومن ناحية إجرائية فقد تم تقدير مستوى فعالية المعلم على كل بعد من الأبعاد السابقة وفقاً لقائمة تقدير خماسية تتدرج من ١= بدرجة قليلة جداً إلى ٥= بدرجة كبيرة جداً. (انظر ملحق رقم ٤ القسم الرابع) .

٢. دافع الانجاز :

وهو ما يشار اليه في بعض الحالات بالحاجة الى الانجاز (Need for Achievement) . وأول من قدم هذا المفهوم هنري موراي Henry Murray في عام ١٩٣٨، حيث حدد عشرين حاجة انسانية اساسية ومنها الحاجة للانجاز، وعرّفها على اساس الاصرار في التغلب على العوائق وممارسة القوة وعمل الأشياء الصعبة باسرع ما يمكن ليصل إلى معيار الامتياز، وقاسها باستخدام اختبار تفهم الموضوع (TAT) Thematic Appreciation Test ، حيث افترض موراي أن الحاجات الاجتماعية قد تنعكس بدقة في تفكير الأفراد. ومن ثم استخدم ماكليلاند McCelland واتكنسون Atkinson هذا المقياس في تحديد الفروق الفردية في دافعية الانجاز (Houston,1985) .

وحدد ماكيلاند وزملاؤه في عام ١٩٥٣ دافعية الانجاز بأنها العملية التي يدرك الفرد فيها الانجاز بمعايير التفوق ، وقد افترض في الدراسات الأولى في هذا المجال أن الحاجة للانجاز ماثلة في كل موقف يتميز بالمنافسة وفقاً لمعايير التفوق والتي تحدد وفقاً لانجازات الآخرين أو مستوى طموح الفرد ذاته (الطواب، ١٩٩٠) .

ويرى اتكنسون أن الميل للحصول على النجاح والتفوق أمر متعلم لذلك يتحدد معنى دافع الانجاز بأنه سعي الفرد المتواصل لتحقيق النجاح والتفوق والمثابرة على اتمام كل ما يعرض له من مهمات تعليمية صفية (النجداوي، ١٩٩١). ويتحدد دافع الانجاز في هذه الدراسة بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافع الانجاز المعرب والملائم للبيئة الأردنية، وتتراوح العلامات بين ٢٨ إلى ١٣٠ وتشير العلامات المرتفعة إلى مستوى عالٍ من دافعية الانجاز.

٣. مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية :

ظهر مفهوم الذات كمصطلح سيكولوجي مع كتابات جماعة علم النفس الإنساني ، واعتبروه متصلاً بالخبرة الشخصية. إذ تُعَد تفسيرات الفرد لما حوله في البيئة هي المحرك الديناميكي للسلوك البشري (توق، الطحان، ١٩٨٦) .

ويستخدم علماء النفس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية ليعبروا به عن مفهوم افتراضي يتضمن الأفكار والمشاعر لدى المتعلم التي تعبر عن خصائصه الذهنية والمعرفية، كما تشمل معتقداته وقيمه وقناعاته وخبراته السابقة. ويتضمن مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية جانبين هما : مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية كموضوع Object إذ يشير فيه المتعلم إلى فكرته عن معارفه وقدراته وذكائه، وثانيهما مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية كعملية Process إذ يفترض أن الذات تتضمن مجموعة من العمليات المعرفية النشطة مثل الذاكرة والتفكير وأنماط المعالجة الذهنية (قطامي، ١٩٩٣) .

ويقصد بمفهوم الذات للقدرة الأكاديمية بادراك الطالب لقدراته في انجاز المهمات الأكاديمية مقارنة مع الآخرين. ويتحدد بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية المعرب والملائم للبيئة الأردنية. وتتراوح العلامات بين ٦ إلى ٣٠ وتشير العلامة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من مفهوم الذات الأكاديمي.

٤. مركز الضبط :

أول من أشار إلى مفهوم مركز الضبط هو جوليان روتر (Rotter) في سياق نظريته في التعلم الاجتماعي Social Learning Theory . وتجمع نظرية التعلم الاجتماعي بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية ونظرية الدافعية . فالتعزيز ياتي أولاً في توجيه السلوك الإنساني وتشكيله وهذا منطلق سلوكي.

ولكنه يضاف اليه منطلق معرفي وهو أن تأثير التعزيز يعتمد على ادراك الفرد لوجود علاقة ما بين هذا التعزيز الذي حصل عليه وما قام به من سلوك. إن التعزيز في رأي روتر قد يدرك من قبل فرد ما على أنه جاء نتيجة لما قام به من سلوك بينما يدرك من قبل فرد آخر على أنه جاء نتيجة قوى خارجية (Phares,1985).

وحسب نموذج روتر فإن الطالب الذي يرى أن التحصيل الأكاديمي مشروط بقدرته وجهده يتوقع اختلاف النتائج حسب قدرته وجهده في الأوضاع الأكاديمية بينما الطالب الذي يرى أن التحصيل يعتمد على طبيعة المهمة أو مزاج المعلم أو أي مؤثر خارج ضبط الشخص لا يتوقع أن يتأثر التحصيل بالقدرة أو الجهد (Al-Nhar,1992) .

واستخدم واينر (Weiner) نظريته في تفسير السلوك الانجازي لذوي التحصيل العالي وذوي التحصيل المتدني إذ أشارإلى أن ذوي التحصيل العالي يعزون النجاح السابق للقدرة وهو سبب ثابت وداخلي بينما يعتقدون أن فشلهم في الانجاز ناتج عن نقص الجهد وهو سبب داخلي وغير ثابت، ولذلك يبذلون مزيداً من الجهد في محاولة تحقيق النجاح في المستقبل. بينما يعزو ذوي التحصيل المتدني نجاحهم السابق للحظ وهو سبب خارجي وغير ثابت أما سبب فشلهم فهو صعوبة المهمة (سبب خارجي وثابت) وبالتالي يتجنبون مهمات الانجاز (Houston,1985) .

ويشير مركز الضبط إلى الجهة التي يعزى اليها الفرد أسباب نجاحه وفشله. وتحدد وجهة الضبط بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس روتر للضبط الداخلي- الخارجي للتعزيز بنسخته المعربة والملائمة للبيئة الأردنية. وتتراوح العلامات بين (٠-٢٣) وتشير العلامات المرتفعة إلى التوجه نحو الضبط الخارجي .

٥. المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي (مدارس فعالة):

هي المدارس الحكومية التي تضم الصف الثاني الثانوي الأكاديمي (علمي أو أدبي أو كليهما) والتي وقع متوسط أداء طلبتها على امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة خلال ثلاث سنوات دراسية متتالية (١٩٩٠/١٩٩١، ١٩٩١/١٩٩٢، ١٩٩٢/١٩٩٣) ضمن فئة أعلى ١٠٪ من مدارس مجتمع الدراسة .

٦. المدارس الثانوية ذات التحصيل المتدني (مدارس غير فعالة):

هي المدارس الحكومية التي تضم الصف الثاني الثانوي الأكاديمي (علمي أو أدبي أو كليهما) والتي وقع متوسط اداء طلبتها على امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة خلال ثلاث سنوات دراسية متتالية (١٩٩٠/١٩٩١، ١٩٩١/١٩٩٢، ١٩٩٢/١٩٩٣) ضمن فئة أدنى ١٠٪ من مدارس مجتمع الدراسة .

محددات الدراسة :

وضعت إجراءات الدراسة ومنظورها جملة من المحددات على نتائجها وهي:

- اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن، وبالتالي فإن النتائج قابلة للتعميم على المجتمعات المشابهة .
- اقتصرت عينة الدراسة على مدارس تم رصد تحصيلها خلال ثلاث سنوات متتالية وبالتالي فإن النتائج لا تعمم على مدارس أخرى أنشئت حديثاً.
- تتحدد النتائج إلى حد ما بالخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة وبمهارة الملاحظ في رصد السلوكات الصفية وبالتالي فإن النتائج قد لا تكون قابلة للتعميم أو المقارنة مع دراسات استخدمت مقاييس أخرى أو أجريت في بيئات مختلفة.

أسئلة الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد السمات النفسية للطلبة (دافع الانجاز، مفهوم الذات الأكاديمي، مركز الضبط) وعناصر السلوك التعليمي التي تميز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني في جنوب الأردن وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين :

١. ما السمات النفسية للطلبة (دافع الانجاز، مفهوم الذات الأكاديمي، مركز الضبط) التي تميز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني؟
٢. ما عناصر السلوك التعليمي التي تميز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني؟

فرضيات الدراسة :

يمكن صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية للطلبة يعزى إلى اختلاف الجنس ومستوى فعالية المدرسة أو التفاعل القائم بينهما .

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في مركز الضبط للطلبة يعزى إلى اختلاف الجنس ومستوى فعالية المدرسة أو التفاعل القائم بينهما .

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية (α=٠,٠٥) في دافعية الانجاز للطلبة يعزى إلى اختلاف الجنس ومستوى فعالية المدرسة أو التفاعل القائم بينهما .

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية (α=٠,٠٥) في عناصر السلوك التعليمي (تكرار السلوك، نمط توزيع وقت الحصة، مستوى الفعالية العام) يعزى إلى اختلاف مستوى فعالية المدرسة .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً لبعض الدراسات التي بحثت في علاقة التحصيل الدراسي بكل من السمات النفسية للطلبة وعناصر السلوك التعليمي، وقد صنفت هذه الدراسات في مجموعتين :

أولاً: الدراسات التي تناولت السمات النفسية للطلبة (مركز الضبط، مفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الانجاز) وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت السلوك التعليمي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي.

أولاً: الدراسات التي تناولت السمات النفسية للطلبة وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي

تناول كثير من الدراسات النفسية والتربوية علاقة السمات الشخصية بالتحصيل الأكاديمي للطلبة. ومن هذه السمات التي استأثرت باهتمام الباحثين تلك المتعلقة بالدافعية، والاهتمامات، والاتجاهات، ومفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط.

فقد اشار Uguroglu and Walberg (المشار إليه في Al-Nahar, 1992) إلى أن عوامل (الدافعية الأكاديمية، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط، ومجال الاعتماد، ودافعية الانجاز) تسهم في تفسير ما يقارب من ١١,٤٪ من التباين في التحصيل.

وبين بلوم Bloom (المشار له في Fenn & Iwanicki,1983) أن الأطفال يطورون اتجاهات نحو المدارس والدراسة مما يؤثر في النزعة الانفعالية نحو

مهمات التعلم ضمن أطار المدرسة. وقد قدّر أن هذه الخصائص تسهم في تفسير أكثر من ٢٥٪ من التباين في التحصيل الأكاديمي. ويبدو أن ما خلص إليه بلوم كان دافعاً لفحص علاقة خصائص الطلبة (مركز الضبط، دافعية الانجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي) مع فعالية المدرسة.

ومن خلال مراجعة (Fenn & Iwanicki,1983) المستفيضة لعدة دراسات في العلاقة بين دافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي تبين أن متوسط معامل الارتباط بين دافعية الانجاز والاداء على اختبار مقنن يساوي ٠,٣٤. ومقدار العلاقة بين دافعية الانجاز والمعدل التراكمي يساوي ٠,٤٥ . ومن بين خمس دراسات تتعلق بالتنبوء بالنجاح الأكاديمي عن طريق قياس دافعية الانجاز تمت مراجعتها من قبل Klinger، توصلت اثنتان فقط إلى علاقة ايجابية بين دافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي في حين اشارت ثلاث منها إلى أن درجات دافعية الانجاز لا تميز بين ذوي التحصيل العالي والمتدني من التلاميذ (الطواب، ١٩٩٠).

وفي دراسة (الطواب، ١٩٩٠) التي هدفت لكشف العلاقة بين دافعية الانجاز والذكاء والتحصيل الدراسي الفعلي عند طلبة جامعة الامارات العربية المتحدة عدد أفراد العينة (٧٢ طالب، و٨٣ طالبة)، تبين أن لمستوى الدافعية (مرتفع، منخفض) تاثير رئيسي بالنسبة للتحصيل الدراسي، إذ بلغ معامل الارتباط بين دافعية الانجاز والتحصيل حوالي ٠,٦٢. ولم يظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة في دافعية الانجاز بين الجنسين.

وأجرى تركي (١٩٨٨) دراسة بهدف التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للانجاز في موقف محايد وموقف منافس في الثقافة العربية. تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالباً و(٥٤) طالبة من طلبة جامعة الكويت. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للانجاز بين الذكور والإناث في الموقف المحايد أو موقف المنافسة .

وفي مراجعة لعدد من الدراسات التي بحثت في علاقة مركز الضبط مع التحصيل الدراسي (Al-Nhar, 1992) خلص إلى انه بالرغم من أن الدراسات بشكل عام تشير إلى أن هناك علاقة قوية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي إلا أن بعض الدراسات لم تؤكد هذه النتيجة، وأن الاناث في المرحلة الإبتدائية غالباً ما يكن من ذوات الضبط الداخلي مقارنة بالذكور من نفس المرحلة. ويعتقد أن سبب السلوك التحصيلي المتدني للاناث في المرحلة الثانوية والجامعية يكمن في العمليات الاجتماعية (Socialization Process) حيث يعزز الجهد والموهبة وكذلك النجاح الأكاديمي بالنسبة للذكور وليس للإناث في المرحلة نفسها .

وفي دراسة الحريقي (١٩٩٣) التي طبقها على عينة مكونة من ١٥٨ طالباً جامعياً في المملكة العربية السعودية بهدف الوقوف على الخصائص المميزة للطلبة من ذوي المستويات الأكاديمية والتخصصات المختلفة، أشارت النتائج إلى وجود فروق في مركز التحكم بين مجموعات التحصيل الثلاث (تحصيل عالي، متوسط، منخفض). وقد فسرت النتائج على اساس أن التعزيزات الداخلية أكثر دافعية في العملية التعليمية من التعزيزات الخارجية. كذلك سجل الطلاب ذوي مركز التحكم الداخلي متوسط درجات أعلى في استراتيجيات تدوين الملاحظات والقراءة وتنظيم الوقت من الطلاب ذوي مركز التحكم الخارجي.

وبهدف البحث في العلاقة بين موقع الضبط والتحصيل الدراسي أجرى كلبريث (Culbreath,1983) دراسة على عينة مؤلفة من (٣٢٠) طالب اختيروا من مدرستين ثانويتين في جورجيا Georgia بأمريكا واستخدم فيها مقياس روتر لتحديد مركز الضبط. أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة احصائية (α =٠.٠١) في التحصيل الدراسي ولصالح الطلبة من ذوي الضبط الداخلي .

ولنفس الهدف طبق مخارزة (١٩٨٧) دراسة على عينة مؤلفة من (٤٠٠) طالب في الصف السادس الإبتدائي اختيرت من مدارس إبتدائية في مدينة

عمان، واستخدم فيها مقياس مسؤولية التحصيل العقلي، أشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة احصائية (α=٠.٠٥١) في التحصيل الدراسي ولصالح الطلبة من ذوي الضبط الداخلي .

وأما دراسة الحباشنة (١٩٩٤) فقد سعت إلى استقصاء أثر التغذية الراجعة والأسلوب المعرفي وموقع الضبط على تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب موزعين على ثلاثة شعب في مدرسة الكرك الثانوية. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الأداء يعزى إلى الاختلاف في موقع الضبط.

وقد هدفت دراسة جبريل (١٩٩٣) التي طبقها على عينة عشوائية مكونة من (٦٠٠) طالب ثانوي للتعرف على الفروق في تقدير الذات بجوانبه العقلي، الاجتماعي، الاخلاقي، الجسدي، والثقة بالنفس بين المتفوقين وغير المتفوقين من طلبة المرحلة الثانوية من الذكور والاناث في محافظة البلقاء، أشارت النتائج إلى أن تأثير التفوق كان دالاً (٠.٠٠١) في الدرجة الكلية التي يقيسها مقياس تقدير الذات بينما لم يكن تأثير الجنس دالاً احصائياً.

ولنفس الهدف أجرى توق والطحان (١٩٨٦) دراسة على عينة مكونة من (٢٠٨) طالب ثانوي نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث في مدينة العين في دولة الامارات العربية المتحدة، وقد استخدم محك التحصيل لتحديد التفوق، أشارت النتائج إلى أن تأثير كل من التفوق والجنس وكذلك التفاعل بينهما كان دالاً (α =٠.٠٠١) احصائياً في الدرجة الكلية على مقياس تقدير الذات ولصالح كل من المتفوقين والذكور.

وتوصلت دراسة شعيب (١٩٨٨) التي طبقها على ٢٨٦ طالب وطالبة من مدينة مكة المكرمة إلى أن التحصيل المدرسي والدافعية لدى الطلبة في مرحلة المراهقة هما بمثابة نتيجة مباشرة للتأثير الذي يحدثه مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية والمكونات الأخرى لمفهوم الذات. كما أن هناك علاقة سببية بين مفهوم

الذات الأكاديمي والاجتماعي والتعلم، لأن المراهق ميال إلى تقدير الآخرين فيتوجه المراهق عادة إلى دراسته وتحصيله كأحد الوسائل الضرورية التي تدفع الآخرين إلى احترامه وتقديره. فالتحصيل المرتفع والمرتبط بالاستحسان الاجتماعي يزيد من مفهوم الذات لديه.

وهدفت الدراسة الطولية لشامبان وآخرون (Chapman, Lambourne, and Silva, 1990) لتحديد العوامل التي تسهم في تبلور مفهوم الذات الأكاديمي للفرد في مراحل عمرية مختلفة من (٥-١١سنة) لدى ٤٣٥ طالب في نيوزلندا. أظهرت النتائج أن العوامل المرتبطة بالمدرسة من أقوى العوامل في التنبوء في مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية مقارنة بعوامل القدرة العقلية والتعلم السابق والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة. وينتهي تأثير البيت وعوامل النمو على تطور مفهوم الذات عند ظهور الخبرات المدرسية المتعلقة بمقارنة الطالب مع زملائه والتغذية الراجعة حول الانجاز المدرسي.

وفي دراسة مقصود (Maqsud, 1993) عبر الثقافية Cross- Cultural التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وكل من الانبساط والعصاب والذهان ومفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط، لدى عينة مكونة من (٦٠ ذكور، ٦٠ إناث) من طلبة صف سابع في جنوب أفريقيا تبين وجود ارتباطات ذات دلالة احصائية (ر=٠,٢٢) بين التحصيل ومركز الضبط، وبين التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي (ر=٠,٤٠) وبين مركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي (ر=٠,٣٣).

وأجرى براندسما ونوفر (Brandsma & Knuver, 1993) دراسة موسعة للكشف عن مستوى فعالية المدارس الهولندية في النتاجات الانفعالية والمعرفية. تكونت عينة الدراسة من ٧٠٠٠ طالب من الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن في ٢١٢ مدرسة. وقد شملت النتاجات الانفعالية متغيرات تتعلق بالاتجاهات ودافعية الانجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي، والرضا عن المدرسة،

في حين شملت النتاجات المعرفية مستوى التحصيل الاكاديمي في المواد الاساسية (اللغات، الرياضيات). وقد اضاف الباحثان متغيرات أخرى في تصميم الدراسة تتعلق بالقدرة العقلية والخلفية الثقافية والاجتماعية. أشارت النتائج إلى ان ارتباط متغيرات الخلفية الثقافية والاجتماعية مع النتاجات المعرفية والانفعالية كان ضعيفاً (ر= ٠.٠٦) وإن كان دالاً احصائياً بسبب كبر حجم العينة. وقد ظهر ايضاً أن متغيرات القدرة العقلية والمستوى الثقافي- والاجتماعي ترتبط بصورة أعلى مع النتاجات المعرفية مقارنة مع النتاجات الانفعالية وكشفت النتائج ايضاً عن ارتباطات ضعيفة وإن كانت موجبة بين النتاجات المعرفية والانفعالية. وقد خلص الباحثان إلى أن النتاجات المعرفية والانفعالية مستقلان نسبياً مما يشير إلى امكانية أن تكون المدرسة ذات فعالية في مجال معين وليس بالضرورة في كليهما. وتعزز هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة موررتايمر وزملاؤه (Mortimore) المشار لها في (Brandsma & Knuver, 1993) والتي أشارت إلى أن المجالين مستقلين نسبياً على مستوى المدرسة.

وأجرى واجمن (Wagman,1989) دراسة على عينة مؤلفة من ١٢٠ طالباً وطالبة في الصف الثالث حتى السادس الإبتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية لتحديد مدى اختلاف ذوي التحصيل العالي والتحصيل المتدني في تفسير أسباب نجاحهم وفشلهم وفي مفهوم الذات والدافعية. أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي التحصيل العالي مدفوعون داخلياً، ويعزون نجاحهم وفشلهم إلى الجهد والقدرة ولديهم مفهوم مرتفع للذات، على أنه لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى الجنس أو الصف.

وأجرى هيلمان (Hillman, 1984) دراسة سعت إلى اختبار الفرضية القائلة بأن الطلبة والمعلمين والمديرين في مدارس التحصيل العالي يظهرون مستوى عالٍ وذي دلالة من حيث التوقع والكفاية مقارنة مع مدارس التحصيل المتدني. تكونت عينة الدراسة من عشرين مدرسة إبتدائية أمريكية حكومية

(عشرة مدارس ذات تحصيل عالٍ وعشرة مدارس ذات تحصيل متدني) اختيرت بطريقة عشوائية بعد تصنيف المدارس بناءاً على نتائج الاختبار الذي طبقه برنامج ميشجان للتقيم التربوي (Michigan Educational Assesment Programme) على جميع المدارس الحكومية الابتدائية. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي المدارس (تحصيل عالي ومتدني) في توقعات المعلمين والكفاية للطلبة.

وقد أجرى فين واوانيك (Fenn & Iwanicki,1983) دراسة بهدف فحص العلاقة بين الخصائص الانفعالية والفعالية المعرفية للمدارس الإبتدائية في المدن بعد ضبط متغيرات خلفية الطلبة، تكونت عينة الدراسة من مدرستين فعالتين ومدرستين غير فعالتين حددت بناءً على تحصيل ١٣٧٣ طالب من صفوف رابع، خامس، سادس إبتدائي في سبع مدارس انجليزية على سلسلة اختبارات التقدم التعليمي Sequential Tests of Educational Progress، أشارت النتائج إلى تساوي مجموعتي المدارس في قدرات الطلبة، كما تبين اختلاف مجموعتي المدارس في الخصائص الانفعالية والمعرفية التي شملتها الدراسة (مسؤولية التحصيل، الدافعية، مسؤولية النجاح، مسؤولية الرسوب)، كما تبين باستخدام اسلوب التحليل التميزي بأن الدافعية أكثر المتغيرات الاربعة اسهاماً في التميز بين مجموعتي المدارس وأقلها اسهاماً هو متغير مسؤولية النجاح. وقد خلص الباحثان إلى أن هذه النتيجة تعزز ما ينادى به بلوم من أن خصائص الطلبة ربما تكون بشكل جزئي متطلب سابق لتحصيل الطالب وفعالية المدرسة.

ومن استعراض الدراسات السابقة تبين أن السمات النفسية للطلبة وعلاقتها بالتحصيل الاكاديمي استأثرت باهتمام الباحثين وإن اختلفوا في منهجيتهم لاستقصاء آثار هذه المتغيرات، وبشكل عام فإن كثيراً من الدراسات اشارت إلى ارتباط التحصيل الاكاديمي بمتغيرات تتعلق بالدافعية ومركز الضبط ومفهوم الذات الاكاديمي.

ثانياً : الدراسات التي تناولت السلوك التعليمي (الممارسات التعليمية) وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي

يتفق التربويون عموماً على ان الممارسات التعليمية تسهم في تحديد مستويات تحصيل الطلبة وإن كان هناك اختلاف في نسبة هذا الاسهام. وقد ساد اعتقاد حتى بداية السبعينات فحواة أن نتاجات التعليم غالباً ما تعتمد على عوامل ترتبط بالطالب نفسه (قدرة عقلية، دافعية، اتجاهات، المستوى الاقتصادي والاجتماعي ...الخ) وليس بعوامل أخرى ترجع إلى المدرسة (Good & Brophy, 1987) . وربما يعزى إلى مثل هذا الاعتقاد قلة الدراسات التي انجزت حول العوامل المدرسية وعلاقتها بمستويات تحصيل الطلبة.

وقد بدأت هذه الصورة بالتغير منذ أوائل السبعينات نظراً لتزايد البحث في مجال الفعالية المدرسية والنتائج التي خلصت إليها هذه الدراسات التي أشارت إلى أن العوامل المدرسية (ومن بينها الممارسات التعليمية) تلعب دوراً في تحديد مستويات تحصيل الطلبة (Good & Brophy, 1987) .

وأشار اندرسون (Anderson, 1991) أنه نتيجة لما أوصى به افلوس وحداد (Avalos & Haddad) باستخدام تقنيات الملاحظة في الحصول على معلومات كافية متعلقة بعملية التعليم والتفاعل، توفر كم هائل من الدراسات حول استراتيجيات التدريس اجريت في الولايات المتحدة الاميريكية، وفي المملكة المتحدة، وبعض الدول النامية، بالاضافة للدراسة الدولية التي اجراها مركز البحث للتنمية الدولية في كندا International Development Research Centre ، في تسعة دول في خمس قارات. أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن هناك ثلاثة أنواع من النشاطات الصفية تميز المدارس الفعالة هي: تقبل المعلمين للطلبة، التركيز على حل الواجبات، وانخراط المعلمين في نشاطات أدارة الصف.

وأجرى كيلر (Cuellar, 1992) دراسة وصفية في محاولة لزيادة فهم الفجوة بين الطلبة تحت الخطر Students at Risk والناجحين اكاديمياً، لدى

عينة (ن=٢٠) اختيرت من إحدى المدارس الأمريكية إذ تم ملاحظة كل طالب داخل غرفة الصف مرتين مختلفتين، كما أجريت مقابلة مع اثنين إلى أربعة معلمين لتأكيد ادراكات الطالب حول انجازه واتجاهاته نحو العمل المدرسي.

خلصت الدراسة إلى أن طلبة التحصيل العالي يعتبرون التساؤلات أداة فعالة للتعلم و يثقون بمعلميهم، كما ظهر أن معلمي الطلبة ذوي التحصيل العالي يمتازون بقدرتهم على تعديل تساؤلاتهم بما يتناسب مع مستوى صعوبة المهمة، ويوفرون فرصاً أكثر للتعلم من خلال الخبرة الحسية المباشرة، ويركزون على تنمية المهارات العقلية العليا كأسلوب حل المشكلة.

أما الخصائص المميزة لطلبة التحصيل المتدني فتتمثل في نقص الاهتمام في التعليم، وعدم تحضيرالدروس، وفتور في القيام بمتطلبات الواجب البيتي، وكثرة التغيب عن المدرسة لحصص أو ليوم دراسي كامل، والتشتت وضعف الانتباه أثناءالتدريس، والاعتماد على الآخرين في انجاز متطلبات التعليم وفي الاجابة أثناء الاختبار.

ومما يرتبط بذلك ما أشارت إليه دراسة دوكورث (DucKworth,1986) التي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين شعور طلبة المدرسة الثانوية بالكفاية والجهد للدراسة وممارسات المعلم المتعلقة بالاختبارات الصفية وهي تغطية محتوى الاختبار والتغذية الراجعة، وأساليب معالجة ضعف تحصيل الطلبة. إذ تبين وجود علاقة ذات دلالة بين الجهد والدافعية وبين الجهد والكفاية في جميع المواضيع الدراسية بينما كانت العلاقة بين الجهد والفوضى سلبية وضعيفة. وأشار الباحث إلى أنه يمكن اعتبار الكفاية متغيراً وسيطاً بين ممارسات المعلم المتعلقة بالاختبارات وجهود الطالب الدراسية. كما أشارت النتائج إلى أن ادراكات الطلبة للاتصال مع المعلم والتغذية الراجعة، والانسجام بين تغطية المادة والاختبار بينهما ارتباطات قوية دالة وعلى علاقة قوية مع شعور الطلبة بالكفاية مقابل الفوضى في الدراسة.

وقد هدفت دراسة مكدرموت (McDermott,1983) إلى تحديد ما إذا كانت توقعات المعلم تؤثر في طريقة تفاعله مع الطلبة وما تأثير ذلك على الطلبة. تمت ملاحظة تفاعلات المعلمين والطلبة، في حصص الرياضيات في ثلاثة صفوف (سابع، ثامن، تاسع) لمدة عشرة أيام لكل منها. وبالاضافة لملاحظة غرفة الصف اجاب الطلبة على استبانات تقيس اتجاهاتهم نحو الرياضيات واستعدادهم لها ومفهومهم عنها، كما أجاب المعلمون عن استبيان يتطلب منهم تصنيف الطلبة حسب توقعاتهم لانجازهم في الرياضيات في تلك السنة.

أشارت نتائج تحليل بيانات الملاحظة الصفية إلى وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي الطلبة (توقع عالي ومتدني)، إذ كشفت النتائج عن أن طلبة التوقع العالي لديهم معدل أكبر من الاجابات الخاطئة التي صاحبتها تغذية راجعة طويلة وقصيرة، وفرص أكبر للاستجابة مع تغذية راجعة تأكيدية وفي المقابل نسبة أكبر من الانتقادات لاستجابات طلبة مجموعة التوقع المتدني. كما وجد أن اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات لها ارتباط ايجابي مع مبادرة الطلبة للمشاركة مصحوبة بتغذية راجعة طويلة، وارتباط سلبي مع مبادرة الطالب للمشاركة مع تغذيةراجعة قصيرة.

وهدفت الدراسة التجريبية التي قام بها شونفت وزملاؤه (Schonwetter, Perry and Struthers,1993) إلى مقارنة أثر اسلوبي التدريس التعبيري وغير التعبيري على التحصيل الدراسي وانفعالات الطلبة المختلفين في ادراكهم للنجاح والضبط. ويقصد بالتدريس التعبيري (تنقل المعلم، والإيماءات باليد، وتغيير الصوت، والاتصال البصري). طبق اختبار قبلي على ١٤٠ طالباً في مساق علم النفس في جامعةماينتوبا(Manitoba)، ومباشرة بعد الاختبار طلب من كل طالب أن يحدد ادراكه للنجاح (عالي أو متدني) وكذلك ادراكه للضبط (عالي أو متدني) وطبق بعد ذلك اختبار بعدي.

أشارت النتائج إلى أن متوسط تحصيل الطلبة الذين درسوا بطريقة

للحصة الصفية يقضيه المعلم في التنظيم والمهمات الإدارية، ٥٠٪ أو أكثر في التعليم الفعال، ٣٥٪ أو أقل في مراقبة ومتابعة أعمال الطلبة.

وعند مراجعة توبن (Tobin,1987) لمجموعة من الدراسات المتعلقة بوقت الانتظار (الفترة الزمنية التي تفصل بين النطق أثناء التفاعل اللفظي) وأثرها على التحصيل لمدى واسع من المواضيع الدراسية والمستويات الصفية، وجد أنه عندما يزيد وقت الانتظارعن ثلاث ثوان يزداد التحصيل المعرفي لطلبة المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في العلوم، وتحصيل طلبة المدارس الوسطى في الرياضيات.

وقد خلص سكويرز وآخرون (Squires et al,1983) من مراجعته لمجموعة من الدراسات إلى أن تخصيص الوقت في المدارس الفعالة يختلف عنه في المدارس غير الفعالة إذ تبين أن ٦٨٪ من وقت الحصة في المدارس الفعالة يخصص للتعليم النشط مقابل ٤٧٪ فقط في المدارس غير الفعالة. كما لوحظ أن ١٦٪ من وقت الحصة في المدارس الفعالة يخصص لنشاطات غير أكاديمية مقابل ٢٨٪ في المدارس غير الفعالة. وقد تبين أن المعلم في المدرسة الفعالة يخطط مسبقاً لتعليمه وتنظيم دروسه Structuring ويستخدم تقنيات التعليم للمجموعة ككل، ويهتم بالطلبة ويشعر بالفخر والرضا عن التدريس، ويبدأ الدروس في الوقت المحدد ويعطي واجبات بيتية، ويعاقب بدون سلوك عدواني اتجاه الطلبة كما تكون نسبة التعزيزات الايجابية والمكافآت أكبر من التعزيزات السلبية ويدرك طلبة المدارس الفعالة أن المدرسة تساعدهم في اتقان عملهم الأكاديمي ويعتقدون أن العمل أهم من الحظ.

وتنسجم خصائص سلوك المعلم الفعال هذه مع نتائج دراسة روتر وآخرون (Rutter Maughan, Mortimore, Ouston, and Smuth,1979) التي تتبع فيها الانجازالاكاديمي ولمدة خمس سنوات في اثنتي عشرة مدرسة في مدينة لندن (هذه المدراس متشابهة من حيث الخلفية الاجتماعية والاقتصادية

للطلبة ولكنها مختلفة في النتاجات التعليمية). إذ صنف روتر العوامل التي لها ارتباط بالنتاجات إلى أربعة مجالات هي قيم ومعاييرالسلوك المدرسي وقبول الطلبة للمعايير المدرسية، ودرجة الاتساق في هذه القيم المدرسية، والإدارة في الغرفة الصفية .

وفي التقرير الذي قدمه دور دريم (Dorr-Dremme,1986) حول الممارسات الفعالة في غرفة الصف لدى عينة من معلمي المدارس (٨ مدارس)، تبين أن العوامل التالية تميز المعلمين الفعاليين:

١- التخطيط الجيد.

٢- تنظيم وإدارة الصف.

٣- الاتساق والحماس من قبل المعلم.

٤- الابداعية واستخدام مصادر مختلفة ضمن المجالات الاساسية.

٥- الانخراط النشط للطلبة في عمليات التعلم.

أما السلوك التعليمي للمعلم غير الفعال فيتميز بفشل في خلق مناخ صفي يسّهل التعلم، كما كان الطلبة متوترين، وعبّر المعلم عن تشاؤمه من سلوك الطلبة واستخدم اسلوب النقد بكثرة.

وفي منحى آخر لدراسات الفعالية المدرسية ما قام به ستيفنسون (Stevenson, 1992) بهدف تحديد الاتجاهات والاعتقادات والممارسات التي لها علاقة بالنمطية في التحصيل العالي للطلبة في دول شرق أسيا. أجريت الدراسة التي بدأت عام ١٩٨٠ في أميركا والصين وتايوان واليابان في ١٠ إلى ٢٠ مدرسة ابتدائية متشابهة في الحجم وخلفية الطلبة الاجتماعية والاقتصادية (مستوى تعلم الوالدين) في خمس عواصم، وطبقت اختبارات في اللغة والرياضيات على عينة عشوائية من طلبة الصف الأول والخامس في مدارس العينة. أشارت النتائج إلى أن الانجاز الأكاديمي لأطفال المدارس الأسيوية أفضل

من أقرانهم في الولايات المتحدة الأمريكية خاصة في الرياضيات. كما تبين أيضاً أن الأطفال الصينيين كانوا أكثر توجهاً نحو التعلم والانجاز من نظرائهم الأمريكيين، ولديهم الرغبة في تخصيص وقت أطول للمهمات الأكاديمية. وقد ظهر أيضاً أن طلبة المدارس الأسيوية ينتبهون بما يعادل ٨٠٪ من وقت الحصة مقابل ٦٠٪ من الوقت لدى الطلبة الأمريكيين. وأخيراً، فقد تبين أن الوضوح في التدريس كانت أهم خصائص المعلم الفعال في المدارس الأسيوية في حين كانت درجة الحساسية لحاجات المتعلمين الفردية هي أهم خصائص المعلم الفعال في المدارس الأمريكية، كما أكد المعلمون في الصين على أهمية الحماسة في التعليم في حين أكد المعلمون الأمريكيون على الصبر.

وفي دراسة كوشران و ميلز (Cochran and mills,1984) التي أجريت على طلبة صفوف ٩٧ معلماً للغة الانجليزية في سبع مناطق تعليمية في القاهرة، واستخدمت الملاحظة الصفية لتحديد كفاية المعلم،واختبار لقياس تحصيل الطلبة في مادة اللغة الانجليزية، تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة بين مجالات كفاية المعلم (نشاطات التعليم، صعوبات التعلم، ضبط الصف، فرص المشاركة، تعزيز مبادرات الطلبة، المناخ الصفي، والتحضير للدرس) ومستوى التحصيل.

وأجرت هاشم (Hashem,1992) دراسة مسحية لتحديد العوامل التي ربما تحسن من الفعالية والكفايه في المدارس الابتدائية في مدينة صنعاء. تكونت عينة الدراسة من معلمي الرياضيات في ٤٠ مدرسة. وجمعت البيانات عن طريق مقابلات المعلمين وملاحظات صفية خلال دروس الرياضيات. كما تم قياس تحصيل الطلبة باستخدام اختبارلمادة الرياضيات . أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة بين ممارسات التدريس وتحصيل الطلبة، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة على استراتيجيات إدارة الصف ومهارات التنظيم.

وفي الأردن قامت العجلوني (١٩٨٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين بعض أنماط السلوك التعليمي (مراجعة المعلومات السابقة، مشاهدة الواجبات البيتية، تقديم المادة الدراسية، التدريب الموجه، التغذية الراجعةوالتصحيح، والمراجعات الأسبوعية والشهرية) والتحصيل الأكاديمي لطالبات المرحلتين الاعدادية والثانوية. تكونت العينة العشوائيةللدراسة من ٢٦ معلمة يدرسن مواداً مختلفة، واستخدم نموذج السلوك التعليمي الفعال الذي طّوره (Rosenshine and stevens,1986) والمؤلف من خمسة أبعاد في تحديد تكرار السلوك التعليمي الملاحظ. قسمت معلمات الدراسة حسب درجاتهن على النموذج الكلي وعلى كل بعد من أبعاده الى ثلاث فئات من المجموعات هي: مجموعات التكرار المرتفع، ومجموعات التكرار المتوسط ومجموعات التكرار المنخفض، واعتمدت العلامات المدرسية كمقياس للتحصيل الأكاديمي.

أشارت النتائج إلى أن تحصيل طالبات المعلمات ذوات السلوك التعليمي المتكرر بشكل مرتفع على النموذج ككل وعلى كل بعد من أبعاده كان أعلى وبشكل دال احصائياً من تحصيل طالبات المعلمات ذوات السلوك التعليمي المتكرر بشكل متوسط ومنخفض على النموذج وأبعاده. أي أنه كلما زاد قيام المعلمة بالسلوكات الواردة في النموذج زاد تحصيل طالباتها.

وهدفت دراسة النهار ودواني (١٩٩٣) إلى تحديد تأثير المتغيرات المرتبطة بالمعلم والمدير في مستويات اداء مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن على اختبارات اللغة العربية والرياضيات والعلوم لطلبة الصف الرابع الأساسي . أظهرت النتائج أن الممارسات التعليمية الأكثر تأثيراً والتي اسهمت في تفسير نسبة ذات دلالة من تباين مستويات اداء المدارس هي مراجعة التعلم السابق، ونمط حل الواجبات داخل الصف، والشعور بالكفاية التعليمية، ونمط العزو لاخفاق الطلبة، وتوقع المعلمين لمستوى قدرة الطلبة ودافعيتهم. أما

الممارسات الادارية ذات التأثير في مستويات اداء المدارس تتعلق بمدى تركيز الادارة المدرسية على مناقشة اساليب التدريس وتنويعها ومتابعتها.

وهدفت دراسة أبو صهيون (١٩٨٨) إلى استقصاء أثر المناخ الصفي بأبعادة (الاندماج، الانتماء، دعم المعلم، التوجة نحو الواجبات، التنظيم، وضوح التعليمات، الثواب والعقاب) في التحصيل الاكاديمي لطلبة الصف الأول الثانوي في مادة العلوم في الأردن. قسمت العينة العشوائية العنقودية المكونة من ١٢٥١ طالباً وطالبة حسب درجاتهم في التحصيل الأكاديمي إلى ثلاث مجموعات (مرتفع، متوسط، منخفض). أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل يعزى إلى المناخ الصفي وإلى أثر كل بعد من أبعادة السبعة.

وفي الأردن أجرى اسمير (١٩٩٣) دراسة بهدف تحديد أثر المناخ الصفي (اكتشافي، لا اكتشافي) واتجاهات معلمي العلوم نحو تدريس العلوم الحديثة في نوعية أسئلة أمتحاناتهم وتحصيل طلابهم. طبقت الدراسة على ١٤٩ معلماً ومعلمة اختيروا بطريقة طبقية عشوائية، وجمعت نماذج من أوراق أسئلة الامتحانات وتحصيل طلاب شعبة واحدة. أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين أنماط الأسئلة التي يستخدمها المعلمون يعزى لنوع المناخ الصفي الذي يطورونه، حيث تشيع الأسئلة في مجال المعرفة والفهم وتندر الأسئلة في مجال العمليات العقلية العليا. وكذلك وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات التحصيل العلمي للطلبة يعزي لمتغير المناخ الصفي ولصالح المعلمين الذين طوروا مناخاً صفياً اكتشافياً، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير اتجاهات المعلمين نحو تدريس العلوم.

وفي دراسة حداد (١٩٩٣) التي اتبعت منهجية مشابهة لمنهجية الدراسة الحالية في اختيار مدارس ذات تحصيل عالٍ ومدارس ذات تحصيل متدنٍ بناء على مستوى أداء المدارس في امتحان الثانوية العامة في الأردن إلاّ أنها اختلفت

عن الدراسة الحالية في أدوات الدراسة ، واقتصرت على استبيانات موجهة للطلبة والمعلمين والمديرين، تبين أن المدارس الفعالة تتميز عن المدارس غير الفعالة من حيث تقييم المديرين والمديرات فيهما لكفاءة الطلبة ولكفاءة الهيئة التدريسية إذ ظهر أن مديري مدارس التحصيل العالي أكثر رضى بهذا الشأن من زملائهم في المدارس ذات التحصيل المتدني. وقد ظهر أيضاً أن معلمي المدارس الفعالة يخصصون وقتاً أطول لشرح الدرس وطرح الأسئلة كما كان هناك قدر أكبر من التفاعل الصفي في صفوف مدارس التحصيل العالي. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن تقديرات طلبة مدارس التحصيل العالي لمدى الجدية والنظام أفضل من تقديرات الطلبة في مدارس التحصيل المتدني.

وعلى الرغم من أهمية نتائج دراسة حداد إلاّ أننا يَجب أن نأخذها بحذر لا سيما وأن قياس المتغيرات المتعلقة بممارسات التعليم إنما تمت بناء على استبيانات للطلبة والمعلمين أنفسهم ولم تتم ملاحظة السلوك الفعلي للمعلمين أثناء التدريس .

إن استعراض الدراسات السابقة والتي في الغالب استخدمت اسلوب الملاحظة الصفية، يكشف عن أن معلمي المدارس الفعالة يتميزون بالقدرة على التخطيط الجيدللحصص الصفية، وتنظيم وإدارة الصف، والاستغلال الأمثل لوقت الحصص، وكذلك القدرة على بناء مناخ صفي جذاب للطلبة وموجة أكاديمياً، ويهتمون بتركيز انتباه الطلبة وانخراطهم النشط في المهمات التعليمية، وهم يراقبون تعلم الطلبة ويقدمون لهم التغذية الراجعة ويعززون ايجابياً الانجاز الاكاديمي، ويتميزون أيضاً بالحماس والابداعية.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

مجتمع الدراسة :

تألف مجتمع الدراسة من جميع المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن (الكرك، الطفيلة، معان) التي تضم الصف الثاني الثانوي الأكاديمي (علمي أو أدبي أو كليهما) والتابعة لوزارة التربية والتعليم كما هي في العام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣. وقد بلغ عدد هذه المدارس ٩٦ مدرسة تضم حالياً ٣٦٤٣ طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي. ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن هذه المدارس هي التي ضمت الصف الثاني الثانوي على مدى ثلاث سنوات متتالية ٩٠/٩١، ٩١/٩٢، ٩٢/٩٣. ويبين الجدول التالي توزيع هذه المدارس على مديريات التربية في جنوب الأردن.

جدول رقم (١)
توزيع مدارس وطلبة مجتمع الدراسة حسب المديرية

المحافظة	الكرك			الطفيلة	معان	
مديرية التربية	الكرك	المزار	القصر	الطفيلة	معان	العقبة
عدد المدارس الثانوية الحكومية	٢٧	١٥	١٠	١٧	٢١	٦
متوسط عدد الطلبة في المدرسة *	٢٧	٣٠	٢٤	٢٠	١٦	٤٠

* متوسط عدد الطلبة الذين تقدموا لامتحان الثانوية العامة من مدرسة معينة خلال السنوات الدراسية (١٩٩٠/١٩٩١، ١٩٩١/١٩٩٢، ١٩٩٢/١٩٩٣).

العينة :

تكونت عينة الدراسة من اثنتي عشرة مدرسة ثانوية موزعة كما يلي :

- ست مدارس ثانوية ذات تحصيل أكاديمي عالٍ (ثلاث للإناث وثلاث للذكور).
- ست مدارس ثانوية ذات تحصيل أكاديمي متدنٍ (ثلاث للإناث وثلاث للذكور).

أما عينة الطلبة (ن=٣٠٧) فقد تم اختيارها بأن أخذت شعبة واحدة أدبي وشعبة واحدة علمي (إن وجد فرع علمي في المدرسة) من شعب الصف الثاني الثانوي من كل مدرسة من مدارس العينة، وقد كان الاختيار عشوائياً إذا ضمت المدرسة

أكثر من شعبة من نفس الفرع. وفيما يتعلق بعينة المعلمين، (٢٩ معلماً في المدارس ذات التحصيل العالي، ٢٨ معلماً في المدارس ذات التحصيل المتدني)، وقد اختيروا من عينة المدارس بحيث تم اختيار معلمي المواد الأساسية (اللغة العربية، اللغة الانجليزية، الرياضيات، الفيزياء، التاريخ)، لطلبة الصف الثاني الثانوي (أدبي، علمي)، وقد روعي في اختيار هؤلاء المعلمين مدى استعدادهم للتعاون مع الملاحظ وحسب ما يسمح به برنامج الدروس لصف ثاني ثانوي أثناء اجراءات تطبيق أداة الملاحظة في المدرسة المختارة .

وقد اختيرت هذه المدارس من اصل عشرين مدرسة ثانوية وقعت في أعلى ١٠٪ وأدنى ١٠٪ من المدارس بناء على متوسط اداء طلبتها في امتحان الثانوية العامة خلال ثلاث سنوات دراسية متتالية هي ١٩٩٠ - ١٩٩١ ، ١٩٩١-١٩٩٢ ، ١٩٩٢-١٩٩٣. ويبين الجدولان (٢و٣) أسماء المدارس ومتوسط ادائها ضمن الفئة التي وقعت في أعلى ١٠٪ (جدول رقم ٢) وأسماء المدارس ومتوسط ادائها ضمن الفئة التي وقعت في ادنى ١٠٪ (جدول رقم ٣).

جدول رقم (٢)

أسماء المدارس ومتوسط ادائها على امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة التي وقعت ضمن فئة أعلى ١٠٪ من مدارس مجتمع الدراسة (ن= ٩٦) *.

المدرســــة	مديرية التربية	المتوسط الحسابي
١. أدر الثانوية للبنين	الكرك	٦٨٢.٠٤
٢. الطيبة الثانوية للبنين	معان	٦٨٢.٠٢
٣. وادي موسى الثانوية للبنات	معان	٦٩٣.٧١
٤. الحسينية الثانوية للبنات	المزار	٦٩٨.٢٤
٥. عي الثانوية للبنات	الكرك	٧٠٢.٢٥
٦. نور الحسين الثانوية للبنات	الكرك	٧١٦.٨٧
٧. المزار الثانوية للبنات	المزار	٧١٩.٧١
٨. القصر الثانوية للبنات	القصر	٧٢٦.٦٨
٩. صلاح الدين الثانوية للبنين	معان	٧٤٤.٧٨
١٠. الشوبك الثانوية للبنات	معان	٨١٥.٢٩

* النهاية العظمى للمتوسط الحسابي : ١٠٠٠. المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة : ٥٩٩.٢٦. الوسيط : ٦١٠.٦٠ . أعلى قيمة للمتوسط الحسابي : ٨١٥.٣٠. أدنى قيمة للمتوسط الحسابي : ٣٠٧.٣.

جدول رقم (٣)

أسماء المدارس ومتوسط ادائها على امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة التي وقعت ضمن فئة ادنى ١٠٪ من مدارس المجتمع (ن = ٩٦).

المدرســـة	مديرية التربية	المتوسط الحسابي
١. غرندل الثانوية للبنين	العقبة	٣٠٧.٢٩
٢. غور الصافي الثانوية للبنين	الكرك	٤٢٢.٨٢
٣. العراق الثانوية للبنين	الكرك	٤٣٥.٣٠
٤. أم الهشيم الثانوية للبنات	الكرك	٤٣٦.٨٨
٥. عيمة الثانوية للبنين	الطفيلة	٤٥٣.٠٠
٦. ايل الثانوية للبنات	معان	٤٨١.٠٠
٧. ابو موسى الاشعري الثانوية	معان	٤٨٧.٠٠
٨. الأمير الحسن الثانوية للبنين	الطفيلة	٤٩٥.٨٢
٩. الحسينية الثانوية للبنات	معان	٥١٠.٠٠
١٠. العراق الثانوية المختلطة	الكرك	٥١٠.٤٤

ومن الجدير بالذكر أن عملية تحديد مجتمع الدراسة وتصنيف (أعلى وأدنى ١٠٪ من المدارس) تمت بالرجوع الى قاعدة البيانات التربوية في المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي.

وقد تم بعد تحديد المدارس التي وقعت في فئة أعلى ١٠٪ والمدارس التي وقعت في فئة أدنى ١٠٪ ، التحقق من وجود فرق في متوسط أداء مجموعتي المدارس (١٠ مدارس تحصيل عالي، ١٠ مدارس تحصيل متدني) على امتحان الثانوية العامة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، حيث تبين أن هذا الفرق كان دالاً احصائياً ولصالح مجموعة المدارس ذات التحصيل العالي ($\overline{\text{س}}$ مدارس التحصيل العالي = ٧١٨.١٦، $\overline{\text{س}}$ مدارس التحصيل المتدني = ٤٥٣.٩٥، ت= ١١.٥٥، α = ٠.٠٥). وبعد ذلك تم اختيار ست مدارس من كل فئة وبواقع ثلاث مدارس للذكور وثلاث مدارس للاناث. وقد روعي اثناء الاختيار أن تكون المدارس في الفئتين متقاربتين ما امكن من حيث مواقعها (ريف، مدينة) واحجامها (عدد الطلبة فيها)، بالإضافة إلى المدخلات التعليمية الأخرى كعدد

المعلمين ومؤهلاتهم ودرجة توفر المرافق التعليمية فيها. وتبين باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة إن الفرق في متوسط أداء مجموعتي مدارس العينة على امتحان الثانوية العامة كان دالاً احصائياً ($\overline{س}$ مدارس تحصيل العالي= ٧٠٤,٣٧، $\overline{س}$= التحصيل المتدني = ٤٥٦,٥، ت=١٤,٩٢، α= ٠,٠٠٥). ويبين جدول رقم (٤) أسماء مدارس العينة موزعة حسب مستوى الفعالية (تحصيل عال وتحصيل متدن) والجنس (مدارس ذكور ومدارس إناث). كما يبين جدول رقم (٥) متوسط أعداد المعلمين والطلبة في مدارس عينة الدراسة بحسب مستوى الفعالية والجنس.

جدول رقم (٤)
أسماء المدارس في عينة الدراسة موزعة حسب مستوى التحصيل الأكاديمي وجنس المدرسة

مستوى التحصيل الأكاديمي / الجنس	عال	متدن
ذكور	أدر الثانوية للبنين صلاح الدين الثانوية للبنين الطيبة الثانوية للبنين	العراق الثانوية للبنين عيمة الثانوية للبنين غور الصافي الثانوية للبنين
أناث	عي الثانوية للبنات نور الحسين الثانوية للبنات الحسينية الثانوية للبنات/ الكرك	أم الهشيم الثانوية للبنات إيل الثانوية للبنات الحسينية الثانوية للبنات/معان

جدول رقم (٥)
متوسط اعداد المعلمين والطلبة في مدارس عينة الدراسة بحسب مستوى الفعالية والجنس لثلاث سنوات دراسية (١٩٩٠/١٩٩١، ١٩٩١/١٩٩٢، ١٩٩٢/ ١٩٩٣).

مستوى المدرسة / متوسط عدد المعلمين والطلبة	تحصيل أكاديمي عال		تحصيل أكاديمي متدن	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
متوسط عدد المعلمين	١٨	٢٧	١٨	٢٦
متوسط عدد الطلبة	٢٦٤	٣٤٥	٢٤٤	٤١٤

أدوات الدراسة :

استخدمت الدراسة خمس أدوات لجمع البيانات عن المتغيرات التي تعاملت معها للإجابة عن أسئلة الدراسة، وهذه الأدوات هي :

١- مقياس دافع الانجاز للأطفال والراشدين :

A Questionnaire Measure of Achievement Motivation.

أول من طوّر هذا المقياس هيرمانز Hermans في عام ١٩٧٠ إذ استخدم في صياغة عبارات المقياس الصفات العشرة التي تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل في المجالات التالية: مستوى الطموح المرتفع، السلوك الذي تقل فيه المغامرة، المثابرة، القابلية للتحرك للأمام، الرغبة في إعادة التفكير في العقبات، إدراك سرعة مرور الوقت، الاتجاه نحو المستقبل، البحث عن التقدير، اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، الرغبة في الأداء الأفضل، وقد حسب معامل ثباته لعدة مراحل دراسية وكانت قيمة معامل الثبات للمرحلة الثانوية ٠,٨٠ .

وقد قام موسى (١٩٨٧) بتعريب المقياس والتأكد من صدقه إذ أورد معامل الارتباط بين الدرجات على الاختبار ودرجة تحصيل عينة الدراسة في نهاية العام الدراسي وكان ٠,٦٧ .

طبق موسى (١٩٨٧) المقياس على عينة مكونة من ٣٧٢ من البنين و٢٢٦ من البنات في المراحل الاعدادية والثانوية والجامعية، وحسب معامل ثباته بأكثر من طريقة فوجد أن معامل الثبات (كرونباخ - ألفا) لعينة مشتركة من الإناث والذكور تساوي ٠,٧٦ . ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية تساوي ٠,٨٠ . .

أما في الأردن فقد أوردت الغزو (١٩٩٤) معامل ثبات للاختبار (٠,٦٥) محسوباً باستخدام معادلة كرونباخ α .

يتكون الاختبار من ٢٨ فقرة بصورة اختيار من متعدد منها ٩ فقرات سالبة، وكل فقرة منها عبارة عن جملة ناقصة تليها خمس أو أربع عبارات وعلى المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة (انظر ملحق رقم ١).

ويصحح المقياس باعطاء خمس درجات إذا اختار المستجيب البديل أ، في الفقرات ذات خمس بدائل وأربع درجات لنفس البديل في الفقرات ذات أربع بدائل، واربع درجات إذا اختار البديل (ب) في الفقرات ذات خمس بدائل وثلاث درجات لنفس البديل في الفقرات ذات أربع بدائل، وهكذا في الفقرات الموجبة ويعكس التصحيح في الفقرات السالبة. وطبقاً لهذا النظام تتراوح الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص من ٢٨ إلى ١٣٠.

وفي هذه الدراسة (على نفس عينة الدراسة) وجد أن معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا يساوي ٧٨,. وهي مقبولة لأغراض البحث.

٢- مقياس روتر للضبط الداخلي -الخارجي للتعزيز :

Internal Versus External Control of Reinforcement

طوّر هذا المقياس جوليان روتر Rotter عام ١٩٦٦، وترجمه وعدّله للبيئة الأردنية برهوم عام ١٩٧٩. ويتمتع المقياس في صورته الأردنية بدلالات صدق محكمين. تألفت عينة تقنين المقياس من (٨٢٧) من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية موزعين حسب متغير الجنس (٤٤١) إناث، (٣٨٦) ذكور. وقد أورد برهوم (١٩٧٩) مؤشرات صدق للمقياس تتعلق بقدرته على التمييز بين الفئات العمرية وحسب الجنس كما أورد معامل ثبات يساوي ٧٨,. محسوباً بطريقة إعادة الاختبار .

يتألف المقياس من ٢٩ زوجاً من الفقرات يعبر ٢٣ زوجاً منها عن

اتجاهات داخلية/خارجية للتحكم و٦ أزواج إضافية من الفقرات للتمويه وذلك لإبقاء الغرض الحقيقي من المقياس غامضاً. وتتطلب الإجابة على المقياس اختيار المفحوص إحدى فقرتي كل زوج من الفقرات والتي تعبر واحدة منها عن توجه داخلي وتعبر الأخرى عن توجه خارجي لإدراك موقع التحكم وذلك بوضع دائرة حول الرمز الذي يقع أمام العبارة التي يختارها (انظر ملحق رقم ٢). وتصحح الإجابات بإعطاء درجة واحدة إذا اختار البديل الذي يعكس توجه خارجي لإدراك موقع التحكم وصفراً إذا اختار البديل الذي يعكس توجهاً داخلياً، وبالتالي فإنه كلما زاد مجموع الدرجات كلما زادت نزعة التوجه لمركز ضبط خارجي. ولذلك فإن الدرجات تتراوح بين صفر إلى ٢٣ . وفي هذه الدراسة وجد أن قيمة معامل الثبات (كرونباخ α = ٠,٥٥).

٢- <u>مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية</u> :

Brookover's Self-Concept of Academic Ability Scale

طوّر هذا المقياس بروكوفر Brookover عام ١٩٦٧. يقيس هذا المقياس تقدير الفرد لقدراته الأكاديمية المدرسية بالمقارنة مع زملائه في المجموعة نفسها أو الصف نفسه، وقد أورد بروكوفر معاملات ارتباط ذات دلالة احصائية بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي في كل صف من الصفوف التي ضمتها الدراسة الطولية (صف سابع إلى صف ثاني ثانوي). وللمقياس معامل ثبات داخلي حوالي ٠,٨٨ (Maqsud, 1993). قام بترجمة وتعديل المقياس للبيئة الأردنية قطامي في عام ١٩٨٩، ووجد أن درجة الاتفاق بين المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس حول مدى ملائمة الفقرات المعربة لمقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية قد تراوحت بين ٨٠٪-١٠٠٪، كما أورد معامل ثبات ٠,٨٩ باستخدام طريقة الإعادة لفترة زمنية قدرها أربعة أسابيع. وقد تم حساب معامل الثبات للمقياس في هذه الدراسة وجد أن معامل الثبات يساوي ٠,٨٧ محسوباً بطريقة الفا- كرونباخ (قطامي، ١٩٩٣) .

يتكون المقياس في صورته الأصلية من ست فقرات أساسية تندرج على مقياس خماسي وتتراوح مدى العلامات الممكنة على المقياس بين ٦ إلى ٣٠. (انظر ملحق رقم ٣).

٤- نموذج الملاحظة الصفية :

تم إعداد هذا النموذج في المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي عام (١٩٩٢)، واستخدم في دراسات المركز المتعلقة بنوعية التعليم في الأردن.

يساعد هذا النموذج في جمع معلومات عن طريق مقابلة المعلم والملاحظة المباشرة للبيئة الصفية وما يجري فيها من سلوكات وتفاعلات متبادلة بين الطلبة والمعلم. تتم المقابلة مع المعلم قبل الدخول إلى الحصة بفترة مناسبة من أجل الاستئذان بدخول الحصة وطرح أسئلة تتعلق بالتخطيط المسبق واتخاذ القرارات المتعلقة بسير الحصة، أما بعد الدخول للحصة فيتم جمع المعلومات بالملاحظة المباشرة على فترات زمنية محددة، ففي الخمس دقائق الأولى تجمع معلومات تتعلق بالبيئة المادية لغرفة الصف. أما القسم الثاني فترصد فيه تكرارات حدوث سلوكات على ثلاث فترات زمنية متتالية مدة كل منها عشر دقائق وهي تتعلق بالابعاد التالية:

١. تقديم المادة الدراسية.
٢. الاسئلة والتساؤلات .
٣. ممارسة الطلبة للنشاطات الصفية ومراقبة التعلم .
٤. التغذية الراجعة.

وبعد انتهاء الحصة مباشرة ترصد معلومات تتعلق بتوزيع وقت الحصة على ثمانية أبعاد، هي: تسجيل الحضور والغياب، تصحيح الواجبات البيتية، القاء الدرس على الطلبة، تطبيق المادة الجديدة في الدرس، عمل الطلبة بصورة فردية وبصورة جماعية، ضبط الصف، كتابة المعلم على اللوح والطلبة ينظرون. كما يقيّم السلوك العام للمعلم باستخدام قائمة تقدير تحتوي على ٣٤ فقرة

تتدرج على مقياس خماسي (بدرجة قليلة جداً، بدرجة قليلة، بدرجة متوسطة، بدرجة كبيرة، وبدرجة كبيرة جداً). (انظر ملحق رقم ٤).

وقد اتبعت الباحثة أسلوب التعلم الذاتي في التدريب على فنيات الملاحظة الصفية، وذلك بدراسة الدليل التدريبي الذي اعده المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي لهذه الغاية، كما قامت بملاحظة حصص صفية مسجلة وقامت بتقدير تكرار حدوث السلوك وتدوينه على نموذج الملاحظة الصفية. وبعد أن اطمأنت الباحثة إلى قدرتها على اجراء الملاحظات الصفية قامت بملاحظة أربع حصص صفية فعلية بالاشتراك مع أحد المشرفين الذي سبق له التدريب في ورشة العمل التي عقدها المركز للتدريب على فنيات الملاحظة الصفية. وقد قام الملاحظان عقب كل ملاحظة بمراجعة ما دوّنه كل منهما ودراسة نقاط الاختلاف وحساب نسبة الاتفاق وقد تراوحت نسبة الاتفاق الإجمالية بين ٧٨٪ -٨٤٪ باستخدام المعادلة التالية :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق} + \text{عدد نقاط عدم الاتفاق}} \times ١٠٠\%$$

٥. نموذج بيانات المدخلات المدرسية :

اعدت الباحثة نموذجاً خاصاً لجمع المعلومات المتعلقة بالمدخلات المدرسية من مثل: سنة التأسيس، مؤهل المدير، اعداد ومؤهلات المعلمين، حجم المدرسة، سنوات خدمة المعلمين وتدريسهم في المدرسة، عدد الغرف الصفية، والمرافق التعليمية، وعلاقة المدرسة بمجتمعها المحلي. (انظر ملحق رقم ٥).

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة :

أما فيما يتعلق بتطبيق أدوات الدراسة فقد تمت بالصورة التالية :

١. الاستبيانات الموجهة نحو الطلبة (مقياس مركز الضبط، مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، مقياس دافعية الانجاز) :

بعد أن تم تحديد مدارس عينة الدراسة، قامت الباحثة أولاً بزيارة هذه المدارس والالتقاء بهيئاتها الإدارية والتعليمية لشرح أهداف الدراسة واجراءاتها ومراحلها.

وقد تم اختيار إحدى شعب الصف الثاني الثانوي من كل مدرسة من مدارس العينة عشوائياً (إذا كانت المدرسة تضم فرعي الدراسة الثانوية تم اختيار شعبة من كل فرع) ليتم تطبيق الاستبيانات للطلبة. وقد تم تطبيق الأدوات في الحصص الصفية العادية وبصورة جمعية كما حرصت الباحثة على توفير جوّ مريح وذلك بشرح الهدف من تطبيق الأدوات وتوضيح التعليمات المتعلقة بطريقة الإجابة. وقد استغرق تطبيق هذه الأدوات حوالي ٤٥ دقيقة.

٢. الملاحظات الصفية :

تم الاتفاق مع معلمي ومعلمات المواد الدراسية الأساسية (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، الفيزياء، التاريخ) في مدارس عينة الدراسة على موعد محدد لمشاهدة حصة دراسية لكل مادة دراسية حسب ما يسمح به برنامج الدروس الأسبوعي. وقد سارت عملية الملاحظة بالصورة التالية :

أ- تم إجراء مقابلة مع المعلم قبل بداية الحصة بفترة قصيرة لإنشاء علاقة ودية مع المعلم ولتهيئة الباحثة لما سيقوم به المعلم أثناء الدرس.

ب- دخلت الباحثة مع المعلم إلى غرفة الصف في بداية الحصة وجلست في آخر الغرفة وبشكل يسمح لها بملاحظة بيئة الصف المادية وما يدور من أحداث صفية.

ج- تم تخصيص الدقائق الخمس الأولى لرصد عناصر البيئة المادية للصف.

د- تم تسجيل الاحداث الصفية وذلك برصد تكرارات حدوث السلوك التعليمي وفقاً للعناصر الواردة في نموذج الملاحظة الصفية. وقد استغرقت هذه العملية ثلاثون دقيقة.

هـ- خلال الدقائق العشر المتبقية، تمت الإجابة عن الاسئلة الأخرى الواردة في نموذج الملاحظة الصفية وبخاصة ما يتعلق منها بتخصيص وقت الحصة على نشاطات التعلم والتعليم.

و- قامت الباحثة بعد انتهاء الحصة بتوجيه كلمة شكر لكل من المعلم/ المعلمة والطلبة.

ز- بعد خروج الباحثة من الحصة مباشرة قامت الباحثة بالإجابة عن الاسئلة المتعلقة بتقييم فعالية المعلم وفقاً للعناصر والابعاد الواردة في نموذج الملاحظة الصفية.

وقد تم اتباع هذه الاجراءات في جميع الملاحظات الصفية التي قامت الباحثة باجرائها والبالغة ٥٧ ملاحظة صفية (٢٨ ملاحظة في مدارس فئة التحصيل المتدني، ٢٩ ملاحظة في مدارس فئة التحصيل العالي) وبمعدل ملاحظتين صفيتين في اليوم الواحد.

٣. استبيان بيانات المدخلات المدرسية :

قامت الباحثة بالاجتماع مع مديري/مديرات مدارس عينة الدراسة وطلبت اليهم/اليهن تعبئة هذا الاستبيان مؤكدة على أن يتم ملء الاستبيان بالرجوع إلى السجلات المدرسية.

ومما هو جدير بالذكر هنا أن تطبيق أدوات الدراسة استغرق حوالي شهرين اعتباراً من بداية شهر آذار، ١٩٩٤.

المعالجة الاحصائية :

قامت الباحثة بعد جمع البيانات بترميزها وإدخالها إلى ذاكرة الحاسوب. ومن ثم استخدمت الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية Spss لإجراء عمليات التحليل الاحصائي المطلوبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

وقد تم أولاً استقصاء اختلاف مجموعتي المدارس (فئة التحصيل العالي وفئة التحصيل المتدني) في مدخلات التعليم للتأكد من صدق الافتراض بتشابه مجموعتي المدارس في هذه المدخلات، وذلك بإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة على كل عنصر من عناصر مدخلات التعليم، إذ تبين عدم اختلاف مجموعتي المدارس في عناصر مدخلات التعليم التي تم استقصاؤها باستثناء ما يتعلق بمعلمي مادة الجغرافيا من حيث عدد سنوات خدمتهم في التعليم وعدد سنوات تدريسهم لهذا المبحث في المدرسة ذاتها. وبمعنى آخر فإن مجموعتي المدارس تتشابهان في الحجم الطلابي ومؤهلات المدير وعدد دورات المدير في مجال الإدارة المدرسية وسنوات خبرته كمدير، وعدد المعلمين ومؤهلاتهم وخدماتهم في التعليم بشكل عام، ومدة خبرتهم في تدريسهم للمباحث التي يدرسونها، بالإضافة إلى المدخلات الأخرى المرتبطة بعدد الغرف الصفية والمرافق التعليمية. (انظر ملحق رقم ٦) .

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إجراء التحليلات الاحصائية التالية :

١. استخدم تحليل التباين الثنائي Two- Way ANOVA (٢×٢) لاستقصاء الفروق بين مجموعتي المدارس في درجات الطلبة حسب جنسهم على مقياس مركز الضبط.

٢. استخدم تحليل التباين الثنائي Two- Way ANOVA(٢×٢) لاستقصاء الفروق بين مجموعتي المدارس في درجات الطلبة حسب جنسهم على مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية.

٣. استخدم تحليل التباين الثنائي Two-Way ANOVA (٢×٢) لاستقصاء الفروق بين مجموعتي المدارس في درجات الطلبة حسب جنسهم على مقياس دافعية الانجاز.

٤. للإجابة عن السؤال المتعلق بمدى اختلاف عناصر السلوك التعليمي بين مجموعتي المدارس تم أولاً إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة لاستقصاء الفروق في متغيرات السلوك التعليمي ومن ثم قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي لقائمة عناصر السلوك التعليمي ومن ثم اخضعت العوامل لسلسة من التحليلات الاحصائية المتمثلة في تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA والتحليل التمييزي Discriminant Analysis لتحديد عناصر السلوك التعليمي التي تميّز بين مجموعتي المدارس (فئة التحصيل العالي وفئة التحصيل المتدني).

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى استقصاء الفروق في بعض السمات النفسية بين طلبة المدارس ذات التحصيل العالي وطلبة المدارس ذات التحصيل المتدني من ناحية وإلى تحديد عناصر السلوك التعليمي التي تميز بين مجموعتي المدارس (فئة مدارس التحصيل العالي وفئة مدارس التحصيل المتدني). ويتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة مبّوبة حسب أهدافها، إذ سيتم أولاً عرض النتائج المتعلقة بالسمات النفسية للطلبة، وسيعرض ثانياً النتائج المتعلقة بالسلوك التعليمي .

أولاً : الفروق في السمات النفسية لدى طلبة مجموعتي المدارس :-

يتناول هذا الباب وصفاً للنتائج المتعلقة باختلاف طلبة مجموعتي مدارس العينة (مدارس تحصيل عالي ومدارس تحصيل متدني) في السمات النفسية للطلبة التي شملتها الدراسة وهي: مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، ومركز الضبط، ودافعية الانجاز.

أ- مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية

يبين جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي المدارس حسب الجنس على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

جدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة من الجنسين في مجموعتي المدارس على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

مستوى التحصيل الأكاديمي / الجنس	عالي		متدني	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	٢١,٨٣	٥,٠	٢٣,٥٠	٤,٣
إناث	٢٣,١٧	٣,٤	٢٢,٧٩	٣,٨

ولتقصي الفروق بين متوسطات الأداء على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي حسب مستوى فعالية المدرسة (فعالة، غير فعالة) والجنس (ذكور، إناث) فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي TWO-WAY ANOVA ويبين جدول رقم (٧) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء طلبة مجموعتي المدارس على مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية حسب مستوى فعالية المدرسة (فعالة، غير فعالة) والجنس

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
الأثر الرئيسي				
مستوى فعالية المدرسة	١	٢٨,٨٨	٢٨,٨٨	١,٧٩
الجنس	١	٦,٧٥	٦,٧٥	٠,٤٢
التفاعل الثنائي				
مستوى الفعالية X الجنس	١	٧١,٦٩	٧١,٦٩	٤,٤٤ *
الخطأ	٣٠٣	٤٨٩٢,١٨	١٦,١٥	
المجموع	٣٠٦	٤٩٨٦,٧٩	١٦,٣	

* P < ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٧) أن الأثر الرئيسي لمتغيري مستوى الفعالية والجنس لم يصلا إلى مستوى الدلالة الاحصائية في حين كان التفاعل الثنائي بين الفعالية والجنس دالاً احصائياً على مستوى α = ٠,٠٥.

وبمعنى آخر فإن طلبة مجموعتي المدارس لم يختلفا في مستوى تقديرهم لقدراتهم الأكاديمية، كما أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لم يختلف باختلاف جنس الطالب. ولكن اتضح من نتائج تحليل التباين الثنائي أن التفاعل القائم بين مستوى الفعالية والجنس كان دالاً احصائياً وبواقع يشير إلى أن الطلبة الذكور في المدارس غير الفعالة كان تقديرهم لمستوى قدراتهم أعلى من تقدير نظرائهم الذكور في المدارس الفعالة ($\overline{س}$ =٢٣,٥٠ و $\overline{س}$ = ٢١,٨٣ على التوالي) في حين كان تقدير الطالبات في المدارس الفعالة لمستوى قدراتهن الأكاديمية أعلى من تقدير نظيراتهن في المدارس غير الفعالة ($\overline{س}$ = ٢٣,١٧،

$\bar{س}$ = ٢٢,٧٩ على التوالي) على أن هذه الفروق بين المجموعات لم تكن ذات دلالة احصائية عند استخدام أسلوب توكي للمقارنات البعدية.

ب- مركز الضبط

يبين جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة مجموعتي المدارس حسب مستوى الفعالية (مدارس فعالة، ومدارس غير فعالة) والجنس على مقياس مركز الضبط.

جدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة
من الجنسين في مجموعتي المدارس على مقياس مركز الضبط

مستوى التحصيل الأكاديمي / الجنس	عالي		متدني		عالي + متدني
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
ذكور	١٠,٧٢	٤,٠	١٠,٦٨	٢,٧	١٠,٧٠
إناث	١٢,٦٧	٣,٧	١١,٦٠	٢,٩	١٢,١٣

ولتقصي الفروق في الأداء على مقياس مركز الضبط، تم إجراء تحليل التباين الثنائي (مستوى الفعالية والجنس) Two-Way ANOVA ويبين جدول رقم (٩) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٩)
نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء طلبة مجموعتي المدارس على مقياس مركز الضبط حسب مستوى الفعالية والجنس

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
الأثر الرئيسي				
مستوى فعالية المدرسة	١	٢١,٥٩	٢١,٥٩	١,٨٣
الجنس	١	١٤٠,٣٥	١٤٠,٣٥	*١١,٨٧
التفاعل الثنائي				
مستوى الفعالية x الجنس	١	١٧,٩٩	١٧,٩٩	١,٥٢
الخطأ	٣٠٣	٣٥٨٣,٨٤	١١,٨٣	
المجموع	٣٠٦	٣٨٠٦,٠٣	١٢,٤٤	

* P < ٠,٠١

يلاحظ من جدول رقم (٩) أن الأثر الرئيسي لمستوى فعالية المدرسة لم يكن دالاً احصائياً في حين كان أثر الجنس دالاً احصائياً (α =٠,٠١) كما أن أثر التفاعل بين مستوى الفعالية والجنس لم يصل إلى مستوى الدلالة الاحصائية.

وعند مقارنة متوسطات أداء الذكور والإناث (بغض النظر عن مستوى فعالية المدرسة)، يتضح من جدول رقم (٨) أن أداء الإناث على مقياس مركز الضبط كان أعلى من أداء الذكور ($\overline{\text{س}}$ = ١٢,١٣ مقابل $\overline{\text{س}}$ = ١٠,٧٠). وهذا يعني أن الإناث كن أكثر ميلاً لتقدير أن أسباب العزو لديهن تتمثل بعوامل خارجية (أكثر نزعة لمركز الضبط الخارجي).

ج- دافعية الانجاز

يبين جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة مجموعتي الدراسة حسب مستوى الفعالية والجنس على مقياس دافعية الانجاز.

جدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة مجموعتي المدارس على مقياس دافع الانجاز موزعة حسب مستوى الفعالية والجنس

مستوى التحصيل الاكاديمي	عـــالي		متـدني	
الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	٩٣,٦٦	١٣,١	٩٤,٢٠	١٠,٦
إناث	٩٤,٨٦	١٠,٩	٩٧,٩٧	٨,٣

ولفحص الفروق في متوسطات الأداء على مقياس دافعية الانجاز حسب مستوى الفعالية والجنس، تم استخدام تحليل التباين الثنائي Two-Way ANOVA ويبين جدول رقم (١١) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء طلبة مجموعتي المدارس على مقياس دافعية الانجاز حسب مستوى الفعالية والجنس

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
الأثر الرئيسي				
مستوى الفعالية	١	٢٢٩,٣٥	٢٢٩,٣٥	١,٩٩
الجنس	١	٤٢٤,٨٤	٤٢٤,٨٤	٣,٦٩
التفاعل الثنائي				
مستوى الفعالية x الجنس	١	١١٣,٩٨	١١٣,٩٨	٠,٩٩
الخطا	٣٠٣	٣٤٨٩,٧٨		
المجموع	٣٠٦	٣٥٦٨٤,٨٣		

يلاحظ من جدول رقم (١١) أن الآثار الرئيسية لكل من متغيري مستوى الفعالية والجنس وكذلك أثر التفاعل القائم بينهما لم يصل إلى مستوى الدلالة الاحصائية.

وبصورة عامة، فإنه وبناء على نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء طلبة مجموعتي الدراسة يمكن القول أن طلبة مجموعتي المدارس الفعالة وغير الفعالة لا يختلفون فيما بينهم في تقديرهم لذواتهم الاكاديمية أو موقع الضبط أو مستوى دافعية. وبالتالي، فإن الفرضية الصفرية المتمثلة في أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المدارس الفعالة وغير الفعالة في بعض السمات النفسية لطلبتها قد تم الاحتفاظ بها.

ثانياً : عناصر السلوك التعليمي التي تميز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني :

لقد كان السؤال الأساسي لهذه الدراسة يتناول استقصاء الاختلاف في عناصر السلوك التعليمي بين المدارس الفعالة والمدارس غير الفعالة. وللإجابة عن هذا السؤال، فقد أجريت التحليلات الاحصائية المناسبة في مراحل متعددة

وعلى بيانات مختلفة، إذ تمت أولاً المقارنة بين مجموعتي المدارس في تكرارات حدوث السلوك (الملاحظة الصفية) باستخدام الاحصائي ت للعينات المستقلة، واستخدام الاحصائي ت أيضاً لمقارنة المتوسطات الحسابية لمجموعتي المدارس في نسب تخصيص وقت الحصة، ثم تمت المقارنة بين مجموعتي المدارس في التقييم العام لفعالية التدريس، كما استخدم التحليل العاملي لتحديد العوامل في قائمة التقييم العام، ومن ثم أجري تحليل التباين متعدد المتغيرات والتحليل التمييزي لقائمة التقييم العام.

أ- النتائج المتعلقة بتكرار السلوك التعليمي الملاحظ في مجموعتي المدارس.

يبين جدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات كل عنصر من عناصر الممارسات التعليمية (السلوك التعليمي) ونتائج الاحصائي (ت) لاختبار الفرق بين المتوسطات الحسابية في مجموعتي المدارس.

جدول رقم (١٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تكرار السلوك التعليمي الملاحظ في المدارس ذات التحصيل العالي والمتدني

البعد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت
	مدارس التحصيل العالي	مدارس التحصيل المتدني	مدارس التحصيل العالي	مدارس التحصيل المتدني	
١. يذكر المعلم أهداف الدرس	٠,٥٢	٠,٧٥	٠,٩١	٠,٩٣	-٠,٩٦
٢. يراجع المعلم المعلومات ذات العلاقة بالدرس الراهن	١,٣٨	١,٧٥	١,٥٢	١,٩٠	-٠,٨١
٣. يكتب المعلم على السبورة والطلبة ينقلون	١,٤٥	٠,١٨	٣,٨٠	٠,٦١	١,٧٨
٤. يقرأ المعلم والصف يصغي	١,١٠	٠,٦٤	٢,٣٤	١,٢٨	٠,٩٣
٥. يسأل المعلم أسئلة تتطلب تذكر معلومات	٥,٩٧	٦,٨٢	٥,٤٩	٥,٤٠	-٠,٥٩
٦. يسأل المعلم أسئلة تتطلب فهما واستيعاباً	١٥,٩٧	١٤,٧٩	٩,٧٨	٨,٣٣	٠,٤٩
٧. يسأل المعلم أسئلة تتعلق بتطبيقات المادة	٣,٢٨	٣,١٤	٣,٩٢	٣,٤٤	٠,١٤
٨. ينتظر المعلم وقتاً معقولاً قبل الانتقال بالسؤال إلى طالب آخر.	١,٠٠	٢,٥٠	١,٧٩	٧,٥١	-١,٠٣

تابع جدول رقم (١٢)

البعـــــــــد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت
	مدارس التحصيل العالي	مدارس التحصيل المتدني	مدارس التحصيل العالي	مدارس التحصيل المتدني	
٩. يعطي المعلم تلميح للإجابة الصحيحة	٢,٣١	١,٥٧	٣,٧٩	١,٩١	٠,٩٣
١٠. يتبع المعلم السؤال بسؤال آخر لمساعدة الطالب	٣,٠٠	١,٨٩	٣,٧٦	٢,٢٠	١,٣٦
في تعديل الإجابة.					
١١. يقدم المعلم تغذية راجعة /نعم، لا	٥,٣١	٦,١٤	٥,٤٣	٨,٤٣	٠,٤٤-
١٢. يعيد المعلم صياغة الإجابة الصحيحة	١٨,٦٢	١٨,٦٨	٩,٢٩	٩,٠٠٥	٠,٠٠٢-
١٣. يسأل الطلبة المعلم أسئلة تتعلق بالمادة التعليمية	٣,٢٤	٢,٥٧	٣,٤٩	٢,٨٢	٠,٨
١٤. يجيب أحد الطلبة عن سؤال المعلم	٢٢,٥٥	٢١,٥٠	١٢,٥١	١٢,١٠	٠,٣٢
١٥. يجيب الطلبة بشكل جماعي	٣,٢٧	٣,١١	٣,٦٥	٣,٩٩	٠,١٧
١٦. يجيب المعلم عن سؤال الطالب	٢,٨٦	٣,١١	٣,١٥	٢,٢٥	٠,٢٥-
١٧. يطلب المعلم من الطالب الكتابة على اللوح	٢,٧٩	٢,٥٧	٣,٠٨	٣,٣٩	٠,٣٦
١٨. يطلب المعلم من الطالب أن يقرأ	٢,٣٤	١,٦٤	٣,٢٩	٣,٣٠	٠,٨
١٩. يقوم الطلبة بعمل الواجبات بينما يقوم المعلم	٠,٢٨	٠,٢١	٠,٦٥	٠,٥٧	٠,٢٨
بعمل شيء معين.					
٢٠. يقوم الطلبة بحل الواجبات بينما يقف المعلم صامتاً	٠,٠٦٩	٠,٠٧١	٠,٢٥٨	٠,٢٦٢	٠,٠٤-
٢١. يتجول المعلم بين الطلبة لتقديم المساعدة	٠,٣٨	٠,٢٥	١,٥٠	٠,٧٠	٠,٤٢
٢٢. يقدم المعلم مساعدة فردية لأحد الطلبة	١,١٠	٠,٦٨	٣,٢٦	١,٧٢	٠,٦٢
٢٣. يصحح المعلم أعمال الطلبة	٠,٠٠	٠,٢٥	٠,٠٠	١,٣٢	١,٠٠-
٢٤. يتكلم بعض الطلبة مع بعضهم	١,١٧	٠,٧١	١,٩٧	١,٥٨	٠,٩٧
٢٥. يوزع المعلم أوراقاً ومادة تعليمية	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٢٦. يعطي المعلم توجيهات وإرشادات	٤,١٧	٣,٨٩	٤,٥٢	٥,٢٦	٠,٣١
٢٧. يثير المعلم انتباه الطلبة للنقاط الأساسية	١٤,٠٣	١٠,٣٦	٧,١٨	٥,٦٤	*٢,١٥
٢٨. يستخدم المعلم وسيلة تعليمية	٠,٣١	٢,٠٧	١,٠٤	٧,٧٥	١,١٩-
٢٩. ينتقل المعلم بين الصفوف ليراقب ما يعمله الطلبة	٠,٤١	٠,٦٤	١,٢١	١,٧٩	٠,٥٦-
٣٠. يمتدح المعلم أحد الطلبة لأدائه الحسن	٨,٠٠	٣,٥٧	٨,٠٦	٤,٣٠	*٢,٠٦
٣١. يمتدح المعلم الصف بأكمله لأدائه الحسن	٠,٤١	٠,٤٦	٠,٧٣	١,٩٠	٠,١٣-
٣٢. يوبخ المعلم أحد الطلبة إذا أخطأ	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠

P < ٠,٠٥ *

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن تكرارات حدوث الممارسات التعليمية المتعلقة بمراجعة التعلم السابق، والكتابة على السبورة، وقراءة النص، وأسئلة المعلم في تكرارها وطبيعتها، والتغذية الراجعة، وتصحيح أعمال الطلبة، والإرشادات والتوجيهات، واستخدام الوسائل التعليمية لم تختلف بين معلمي المدارس الفعالة وغير الفعالة. وعلى الرغم من ذلك، إلا أنّه ظهر أن معلمي

المدارس الفعالة يثيرون انتباه الطلبة للنقاط الأساسية أثناء التدريس بصورة أكبر من معلمي المدارس غير الفعالة (س̄ = ١٤,٠٢، س̄ = ١٠,٣٦ على التوالي، α = ٠,٠٥) كما أن التعزيز الفردي المقدم من معلمي المدارس الفعالة للأداء الحسن يفوق في تكراره عما هو شائع لدى معلمي المدارس غير الفعالة (س̄ = ٨,٠٠، س̄ = ٢,٥٦ على التوالي، α = ٠,٠٥).

ب- تخصيص وقت التدريس على نشاطات التعلم/التعليم.

يبين جدول رقم (١٣) متوسط النسبة المئوية المخصصة على نشاطات التعلم/ التعليم في الحصص التي تمت ملاحظتها في المدارس الفعالة وغير الفعالة.

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنسبة توزيع وقت الحصة الدراسية على نشاطات التعليم في مجموعتي المدارس ونتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق في نسبة تخصيص الوقت

النشاط	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت
	مدارس التحصيل العالي	مدارس التحصيل المتدني	مدارس التحصيل العالي	مدارس التحصيل المتدني	
١. تسجيل الحضور والغياب	٠,١٧	٠,٠٠	٠,٦٦	٠,٠٠	١,٤١
٢. تصحيح الواجبات البيتية للطلبة بينما الطلبة	٠,١٧	٠,٧١	٠,٩٣	٣,٧٨	٠,٧٤-
ينتظرون					
٣. القاء الدرس على الطلبة	٣٦,٦٩	٤٢,٥٤	٢٩,٨٩	٢٨,٢٨	٠,٧٦-
٤. تطبيق المادة الجديدة في الدرس	٣١,٥٥	٣٣,٥٤	٣٧,١٦	٣٢,٥٢	٠,٨٧
٥. عمل الطلبة في مجموعات صغيرة	١,٣٤	٤,٦٤	٦,١٩	١٨,٣٦	٠,٩٠-
٦. عمل الطلبة بصورة فردية	٢,٥٥	١,٣٢	٧,٠٨	٤,٣٧	٠,٧٩
٧. ضبط الصف	١,٠٠	١,٠٧	٢,٠٥	٤,٧٤	٠,٠٧-
٨. المعلم يكتب والطلبة ينتظرون	٠,١٤	٠,٤٦	٠,٧٤	٢,١٠	٠,٧٨-

يتضح من الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي المدارس (تحصيل عالي ومتدني) من حيث النسبة المئوية للوقت المخصص لكل نشاط من النشاطات التعليمية. إذ يتضح أن ٣٧٪ من وقت الحصة

في المدارس الفعالة و ٤٢,٥ ٪ في المدارس غير الفعالة يخصص لالقاء الدرس و ٣١,٥٪ في المدارس الفعالة و ٥ .٢٣٪ في المدارس غير الفعالة لتطبيق المادة الجديدة.

ج- التقييم العام لفعالية التدريس الصفي.

شملت اجراءات الدراسة كجانب من الملاحظة الصفية تقييماً عاماً لفعالية المعلم في مجموعتي المدارس. ويبين جدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير فعالية المعلم في مجموعتي المدارس ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين المدارس الفعالة وغير الفعالة على كل بند أو ممارسة من الممارسات التي تم تقديرها (تدرجت قائمة التقدير على خمسة أبعاد (١ = بدرجة قليلة جداً، ٢= بدرجة قليلة، ٣= بدرجة متوسطة، ٤= بدرجة كبيرة، ٥= بدرجة كبيرة جداً).

جدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التقييم العام لفعالية المعلم ونتائج اختبار (ت) للفروق بين مجموعتي المدارس

البعد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت
	مدارس التحصيل العالي	مدارس التحصيل المتدني	مدارس التحصيل العالي	مدارس التحصيل المتدني	
١. كانت أهداف الدرس واضحة	٤,١٠	٣,٦٨	٠,٧٢	١,١٢	١,٦٩
٢. استخدم المعلم أمثلة وتوضيحات كلما تطلب ذلك	٤,٤٤	٣,٥٧	٠,٨٢	١,١٤	*٣,٣٢
٣. كان عرض المعلم للمادة بسيطاً ومتدرجاً	٤,٥٥	٤,١٠	٠,٦٣	٠,٧٤	*٢,٤٤
٤. كان الدرس بالنسبة للتلاميذ صعباً	٢,٠٧	٢,٦٨	٠,٥٩	٠,٩١	*٣,٠٠-
٥. كان الجو الصفي مريحاً	٤,٠٧	٣,٦٨	٠,٧٠	٠,٨٢	*١,٩٣
٦. كان المعلم راضياً عن مستوى أدائه	٤,٦٢	٤,٣٦	٠,٦٢	٠,٦٢	١,٦٠
٧. كان الطلبة مهتمين بموضوع الدرس	٤,٠٣	٣,٤٦	٠,٧٣	٠,٩٩٩	*٢,٤٥
٨. كان المعلم متحمساً	٤,٦٦	٤,٢١	٠,٦١	٠,٨٨	*٢,١٩
٩. كان الطلبة منتبهين للدرس	٤,١٠	٣,٦٨	٠,٧٢	٠,٩١	*١,٩٥
١٠. تحضير المعلم للدرس	٤,٥٩	٤,٣٢	٠,٦٣	٠,٨٢	١,٣٧
١١. كان المعلم حساساً لحاجات الطلبة	٤,٣٤	٤,١٠	٠,٧٢	٠,٨٨	١,١٢
١٢. قدم المعلم تغذية راجعة لطلابه	٤,٨٦	٤,٧١	٠,٣٥	٠,٥٤	١,٢٣
١٣. خطط المعلم لتدريسه وفقاً لمستويات معرفية متنوعة	٤,٢١	٣,٤٦	٠,٧٣	٠,٨٤	*٣,٥٧
١٤. استخدم المعلم استراتيجيات تدريسه متنوعة	٢,٤٥	٢,٢٥	٠,٨٣	٠,٧٥	٠,٩٥

تابع جدول رقم (١٤)

البعد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت
	مدارس التحصيل العالي	مدارس التحصيل المتدني	مدارس التحصيل العالي	مدارس التحصيل المتدني	
١٥. نوع المعلم في النشاطات التعليمية بما يناسب حاجات المتعلمين	٢,٠٧	١,٧١	٠,٨٠	٠,٦٦	١,٨٣
١٦. استغل المعلم الوقت بما يسهل تعلم الطلبة	٤,٣١	٣,٧٩	٠,٦٦	٠,٨٨	*٢,٥٥
١٧. أظهر المعلم تمكناً من المادة التي يدرسها	٤,٩٣	٤,٦٨	٠,٣٦	٠,٥٥	*٢,٢١
١٨. استخدم المعلم مهارات اتصال غير لفظية مع الطلبة	٤,٣٤	٤,١١	٠,٨٦	٠,٩٢	١,٠١
١٩. طرح المعلم أسئلة تتطلب من الطلبة استخدام مهارات تفكير مختلفة.	٤,١٤	٣,٥٧	٠,٨٣	٠,٧٤	*٢,٧١
٢٠. تقبل المعلم آراء ووجهات نظر الطلبة	٤,٤١	٤,٠٤	٠,٥٧	٠,٦٩	*٢,٢٥
٢١. شجع المعلم الطلبة على تفسير وتوضيح آرائهم وأفكارهم	٣,٩٧	٣,٥٤	٠,٧٣	١,١١	١,٧٣
٢٢. أظهر الطلبة مهارة اصغاء مناسبة	٤,٠٣	٣,٥٧	٠,٧٣	١,٠٣	*١,٩٥
٢٣. عبر المعلم عن اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم	٤,٦٩	٤,٣٦	٠,٥٤	٠,٨٧	١,٧٣
٢٤. طوّر المعلم بيئة صفية تدفع الطلبة للعمل بنشاط وتركيز على المهمات المطلوبة.	٣,٤٨	٣,٣٦	٠,٥١	٠,٦٢	٠,٨٣
٢٥. ركز المعلم في تدريسه على الفهم لا على الحفظ	٤,٣٤	٣,٧١	٠,٦١	٠,٧١	*٣,٥٧
٢٦. طبق المعلم المفاهيم والمهارات المتضمنة في الدرس وذلك بايراد أمثلة ومقارنات	٤,٣٤	٣,٦٤	٠,٩٠	١,١٠	*٢,٦٤
٢٧. جذب المعلم انتباه الطلبة معظم الوقت	٤,٦٦	٤,٠٧	٠,٥٥	٠,٨١	*٣,١٦
٢٨. أعطى المعلم وقتاً كافية للإجابة عن الأسئلة	٤,٥٩	٤,٢٩	٠,٧٣	٠,٨٥	١,٤٢
٢٩. عالج المعلم مشاكل الانضباط الصفي	٤,٦٥	٤,٥٠	٠,٦٧	٠,٩٢	٠,٧٢
٣٠. منع المعلم ظهور مشاكل الانضباط الصفي	٤,٦٢	٤,٥٠	٠,٦٨	٠,٩٢	٠,٥٦
٣١. بدا المناخ الصفي متوتراً	١,٧٢	٢,١٤	٠,٥٩	٠,٩٣	*٢,٠٢-
٣٢. بدا المناخ الصفي تفاعلي	٣,٨٣	٣,٢٩	٠,٨٩	١,٠٥	*٢,١٠
٣٣. بدا المناخ الصفي ممتعاً	٣,٩٧	٣,٣٢	٠,٧٨	٠,٩٨	*٢,٧٤
٣٤. بدا المعلم في تدريسه تجديدياً	٣,٠٧	٢,٥٤	٠,٩٦	٠,٧٩	*٢,٢٩

* α < ٠,٠٥

يتضح من جدول رقم (١٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين فئة المدارس عالية التحصيل وفئة المدارس متدنية التحصيل في كثير من أبعاد قائمة التقدير المتعلقة بفعالية المعلم. فقد ظهر أن معلمي المدارس ذات التحصيل العالي أكثر استخداماً للأمثلة والتوضيحات وكان عرضهم للمادة بسيطاً ومتدرجاً، وكان الجو الصفي أكثر راحة، كما كان الطلبة أكثر اهتماماً

وانتباهاً بموضوع الدرس، وكان المعلم/المعلمة أكثر حماسة من معلمي مدارس فئة التحصيل المتدني. كما ظهر أيضاً أن تنفيذ التدريس لدى معلمي فئة مدارس التحصيل العالي يعكس تخطيطاً أكثر تنوعاً ويتبعون استراتيجيات تساؤل أكثر فعالية ويستغلون الوقت بما يسهل تعلم الطلبة ويظهرون تمكناً من المادة ويبدون أكثر تجديداً من معلمي مدارس فئة التحصيل المتدني. وأخيراً فقد تبين أن معلمي مدارس التحصيل العالي أكثر قبولاً لآراء ووجهات نظر الطلبة، كما كانوا يصغون للطلبة بصورة أفضل من معلمي مدارس التحصيل المتدني.

ولتبسيط عرض عوامل فعالية تدريس المعلم فقد تم اخضاع قائمة التقدير المتعلقة بالتقييم العام للسلوك التعليمي (مؤلفة من ٣٤ فقرة تتدرج على قائمة تقدير من ١ إلى ٥) إلى التحليل العاملي باستخدام أسلوب تحليل المكونات الاساسية مع التدوير المتعامد Principal Components with Varimax Rotation . ويبين جدول رقم (١٥) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١٥)
نتائج التحليل العاملي باستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
١	١٣,١	٣٨,٥	٣٨,٥
٢	٤,٣	١٢,٦	٥١,٢
٣	٢,٦٥	٧,٨	٥٩
٤	١,٧٧	٥,٢	٦٤,٢

يتضح من جدول رقم (١٥) أن هناك أربعة عوامل تفسر مجتمعة ٦٤,٢٪ من التباين الكلي للأداء على المقياس (كانت قيمة الجذر الكامن لكل عامل أكبر

من واحد صحيح). ولتحديد الفقرات التي تنتمي إلى كل من هذه العوامل فقد تم تدوير الفقرات باستخدام أسلوب التدوير المتعامد ويشير جدول رقم (١٦) إلى قيم تشبع الفقرات على كل عامل من هذه العوامل الأربعة وقد اعتبر معيار ٠,٣٠ كقيمة تشبع لتحديد انتماء الفقرة إلى العامل .

جدول رقم (١٦)
قيم تشبع الفقرات على عوامل فعالية التدريس
باستخدام أسلوب التدوير المتعامد

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٢٢	٠,٩٠	٠,٠٩	-٠,٠٤	٠,١٦
٩	٠,٨٧	٠,٢٠	-٠,٠٢	٠,١٦
٣٠	٠,٨٦	٠,١٣	-٠,٠٨	-٠,٠٢
٧	٠,٨٥	٠,١٢	٠,١٠	٠,١٤
٢٩	٠,٨٣	٠,١٠	-٠,٠٢	-٠,٠١
٥	٠,٨٠	٠,٢٠	٠,٢٢	٠,٢٠
٣١	-٠,٧٠	٠,١٥	-٠,٢٠	-٠,٢١
٣٣	٠,٦١	٠,٤٥	٠,٢٠	٠,٣٦
٣٢	٠,٥٨	٠,٣١	٠,٠٨	٠,٥٢
٤	-٠,٥٥	٠,٠٨	-٠,٤٣	-٠,٣٣
٢٧	٠,٥١	٠,٢٨	٠,٤٨	٠,٢٦
١٣	٠,٠١	٠,٨٣	٠,٢٥	٠,٠٠٣
١٩	٠,٠٨	٠,٨١	٠,١٥	٠,٠٤
١٤	٠,١٨	٠,٧٧	-٠,٠٥	٠,٢٠
٢٥	٠,٠١	٠,٧١	٠,٣٠	٠,٢٣
٣٤	٠,١٦	٠,٧١	٠,٢٢	٠,٢٣
٢٦	٠,٠٨	٠,٦٠	٠,٣	٠,١٢
١٥	٠,١٣	٠,٦٠	-٠,٠١	٠,٢٧
١٨	٠,٣٦٠	٠,٣٦٣	٠,١٤	٠,٢١
١٧	-٠,٠٤	٠,١٨	٠,٨٠	-٠,٢٠
٨	٠,٢١	-٠,٠١	٠,٦٨	٠,٤٤
١٠	٠,٠٠٢	٠,٢٨	٠,٦٧	٠,٢٥
٦	٠,٢٨	٠,٢٢	٠,٦٤	٠,٢٩
١	-٠,١١	٠,٠٦	٠,٦٣	٠,٠٠٤
٢	٠,١٤	٠,٥٠	٠,٥٩	٠,١٥

تابع جدول رقم (١٦)

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٣	٠,٢٥	٠,٤٤	٠,٥٨	٠,٣٦
١٦	٠,١٨	٠,٢٨	٠,٥٧	٠,٥١
١٢	٠,٠٢	٠,١٦	٠,٠٣	٠,٧٨
٢٠	٠,٢٥	٠,٢٩	٠,٢١	٠,٦٧
١١	٠,٣٧	٠,١٦	٠,٢٠	٠,٦١
٢٣	٠,٢٨	٠,٠٣	٠,٥٣	٠,٥٨
٢١	٠,٢٣	٠,٥٥	٠,٠٦	٠,٥٧
٢٤	٠,٠٥	٠,١٨	٠,٢٤	٠,٥٤
٢٨	٠,٣٥	٠,٣٩	-٠,٠٣	٠,٥٣

إن استعراض محتويات الفقرات المرتبطة بالعامل الأول، والفقرات المرتبطة بالعامل الثاني، والفقرات المرتبطة بالعامل الثالث، والفقرات المرتبطة بالعامل الرابع، تكشف عن أن العامل الأول يمكن تسميته بعامل المناخ النفسي، والعامل الثاني يمكن تسميته بعامل تركيز التدريس (التركيز الاكاديمي)، والعامل الثالث يمكن تسميته بعامل كفاية المعلم واتجاهاته، والعامل الرابع يمكن تسميته بعامل تقبل الطلبة ومراقبة التعلم (انظر ملحق رقم ٦).

ويبين جدول رقم (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي المدارس على كل عامل من هذه العوامل.

جدول رقم (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد فعالية التدريس حسب مستوى التحصيل الأكاديمي للمدرسة الثانوية

البعد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
	مدارس التحصيل العالي	مدارس التحصيل المتدني	مدارس التحصيل العالي	مدارس التحصيل المتدني
المناخ الصفي النفسي	٤٦,١٠	٤٣,٠٠	٤,٩٩	٦,٥٠
تركيز التدريس	٢٩,٠٧	٢٤,٤٦	٤,٦٣	٤,٩٥
كفاية المعلم واتجاهاته	٣٢,١٤	٢٩,٧١	٣,١٠	٣,٨٨
تقبل الطلبة ومراقبة التعلم	٢٩,٩٧	٢٧,٨٢	٢,٧٨	٤,٣٦

ولفحص الفروق بين مجموعتي المدارس على عوامل فعالية المعلم، تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (هوتلنج t^2) ويبين جدول رقم (١٨) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١٨)

تحليل التباين متعدد المتغيرات لأثر مستوى فعالية المدرسة

اسم الاختبار	القيمة	ف التقريبية	درجات الحرية الافتراضية	درجات الحرية الخطأ
هوتلنج Hotellings	*٠,٢٧	٣,٤٦	٤,٠٠	٥٢,٠٠

* P< ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن أثر مستوى فعالية المدرسة كان دالاً احصائياً (α = ٠,٠٥) مما يشير إلى اختلاف مجموعتي المدارس في عناصر فعالية المعلم. ولتحديد أوجه الاختلاف فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي ويبين جدول رقم (١٩) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر مستوى المدرسة (فعالة، غير فعالة)

العامل	مجموع المربعات الافتراضية	مجموع المربعات الخطأ	متوسط المربعات الافتراضية	متوسط المربعات الخطأ	قيمة ف
المناخ الصفي النفسي	١٣٧,٢١	١٨٣٦,٦٩	١٣٧,٢١	٣٣,٣٩	*٤,١٢
تركيز التدريس	٣٠٢,٠٥	١٢٦٠,٨٣	٣٠٢,٠٥	٢٢,٩٢	*١٣,١٨
كفاية المعلم واتجاهاته	٨٣,٦٨	٦٧٥,١٦	٨٣,٦٨	١٢,٢٨	*٦,٨٢
تقبل الطلبة ومراقبة التعلم	٦٥,٤٩	٧٢٩,٠٧	٦٥,٤٩	١٣,٢٦	*٤,٩٤

* P < ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٩) أن مجموعتي المدارس قد اختلفتا في كل بعد من أبعاد فعالية المعلم. وبمراجعة جدول رقم (١٧) يتضح أن مدارس التحصيل العالي اختلفت احصائياً عن مدارس التحصيل المتدني في المناخ الصفي

النفسي وفي تركيز التدريس وفي كفاية المعلم واتجاهاته وفي تقبل الطلبة ومراقبة التعلم. وبمعنى آخر، فقد كان المناخ النفسي في المدارس الفعالة أكثر راحة، كما أن مجال تركيز التدريس في هذه المدارس كان أكثر ارتباطاً بحاجات التعليم من حيث تنويع التدريس وتنويع الأسئلة حسب مستويات متعددة، والتركيز على تنمية المهارات العقلية العليا. كما أن كفاية المعلم العامة كانت أكثر فعالية واتجاهاته أكثر إيجابية، وكذلك كان معلمو مدارس التحصيل العالي أكثر تقبلاً للطلبة، وأكثر حرصاً على مراقبة التعلم من معلمي مدارس التحصيل المتدني.

ولبيان قدرة هذه المتغيرات الأربع على التمييز بين مجموعتي المدارس (المدارس ذات التحصيل العالي والمدارس ذات التحصيل المتدني)، تم إدخال هذه المتغيرات في معادلة التحليل التمييزي ويشير جدول رقم (٢٠) إلى القيم المعيارية لهذه المتغيرات واحصاءات الدالة التمييزية.

جدول رقم (٢٠)
القيم المعيارية لعوامل فعالية المعلم المميزة بين المدارس ذات التحصيل العالي والمدارس ذات التحصيل المتدني

العامل	القيم المعيارية
١. المناخ الصفي النفسي	٠,٢٠
٢. تركيز التدريس	٠,٨٣
٣. كفاية المعلم واتجاهاته	٠,٣٦
٤. تقبل الطلبة ومراقبة التعلم	-٠,٢٣
احصاءات الدالة التمييزية Discriminant Function Statistics	
الارتباط القانوني Canonical Correlation	٠,٤٦
ولكس لامبدا Wilks' Lambda	٠,٧٩
كاي تربيع Chi -Square	١٢,٥
درجات الحرية	٤
مستوى الدلالة	٠,٠١

وبالنظر إلى القيم المعيارية للمتغيرات الداخلة في الدالة التمييزية في جدول رقم (٢٠) يتبين أن المتغيرات التي تسهم أكثر من غيرها في زيادة قيمة الدرجة التمييزية هما متغيرا تركيز التدريس ثم الكفاية في حين يسهم كل من متغير المناخ الصفي النفسي ومتغير تقبل الطلبة ومراقبة التعلم إسهاماً ضعيفاً.

وتبين احصاءات الدالة التمييزية في جدول رقم (٢١) أن معامل الارتباط القانوني بين الدرجات التمييزية وعامل الفعالية لها (٢ مدارس فعالة، ١ مدارس غير فعالة) يبلغ ٠.٤٦ مما يشير إلى أن نسبة التباين المفسر بين المجموعتين على الدرجات التمييزية إلى التباين الكلي يصل إلى ٢١٪ (انظر قيمة ولكس لامبدا التي تبين التباين غير المفسر ٧٩٪)، كما تدل قيمة كاي تربيع على أن احتمال تساوي متوسطي الدرجات التمييزية للمجتمعين الذين أخذت منهما مجموعتا المدارس لا يتجاوز ٠.٠٠١ (أي أن متوسطي الدرجات مختلفين اختلافاً دالاً احصائياً) .

وبتصنيف المدارس بناءاً على درجاتها التمييزية في ضوء متغيرات عوامل فعالية التدريس الصفي ومقارنة ذلك مع التصنيف الواقعي لها، دلت النتائج في جدول رقم (٢١) إلى إمكانية تصنيف ٧٠٪ من المدارس تصنيفاً صحيحاً مما يدل على فعالية المتغيرات الداخلة في الدالة التمييزية على التفريق بين مجموعتي المدارس.

جدول رقم (٢١)

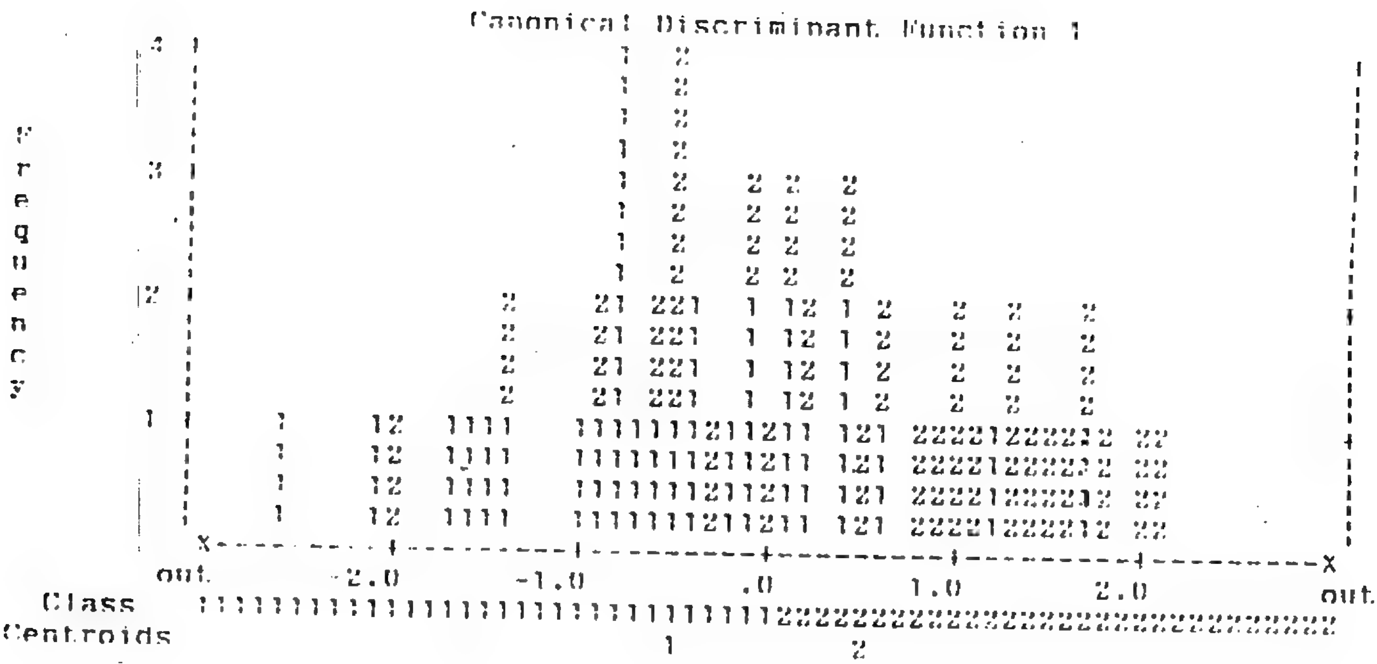
نتائج التصنيف بناءاً على الدرجات التمييزية للمدارس والمشتقة من المتغيرات الداخلة مقارنة بالتصنيف الواقعي لها

الأساس الواقعي	عدد الحالات	عضوية المجموعة المتنبأ بها	
		* مجموعة (١)	** مجموعة (٢)
* مجموعة (١)	٢٨	٢٠(٧١.٤٪)	٨ (٢٨.٦٪)
** مجموعة (٢)	٢٩	٩(٣١٪)	٢٠(٦٩٪)
نسبة المدارس التي صنفت تصنيفاً صحيحاً ٧٠.١٨٪			

* مجموعة (١) مدارس ذات تحصيل أكاديمي متدني.

** مجموعة (٢) مدارس ذات تحصيل أكاديمي عالي.

ويعرض شكل رقم (١) توزيع المدارس على المحور الممثل لدرجاتها التمييزية. ويعكس الشكل تجمع معظم المدارس في مجموعتين متمايزتين من حيث أن معظم مجموعة المدارس ذات التحصيل العالي تجمعت في ناحية حول وسطها ٠٫٥٠ فوق الصفر (متوسط الدرجات التمييزية) وأن معظم مجموعة المدارس ذات التحصيل المتدني تجمعت حول وسطها -٠٫٥٢ وتحت الصفر (متوسط الدرجات التمييزية).



١ = المدارس ذات التحصيل المتدني

٢ = المدارس ذات التحصيل العالي

شكل (١)

يبين توزيع المدارس على المحور الممثل لدرجاتها التمييزية

وبصورة عامة، تبين من نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروقات ذات دلالة احصائية بين مجموعتي المدارس في تخصيص الوقت على النشاطات التعليمية/ التعلمية، وتكرارات حدوث السلوك التعليمي الملاحظ باستثناء تكرار سلوك المعلم المتعلقة بتركيز انتباه الطلبة ومدح الاداء الحسن للطالب، ولكن أظهرت نتائج اختبار (ت) وجود فروقات ذات دلالة احصائية (α =٠.٠٥) بين مجموعتي المدارس في الغالبية من أبعاد التقييم العام لفعالية المعلم. وتبين من تحليل المكونات الأساسية مع التدوير المتعامد أن هناك أربعة عوامل تفسر مجتمعة ٦٤.٢٪ من التباين الكلي للاداء على مقياس فعالية المعلم، وهي عوامل تركيز التدريس والمناخ الصفي النفسي، وكفاية المعلم واتجاهاته وكذلك عامل تقبل الطلبة ومراقبة تعلمهم. وأظهر تحليل التباين وجود اختلافات ذات دلالة بين مجموعتي المدارس في كل عامل من العوامل الأربعة بفعالية المعلم، وهي فعالة في التفريق بين مجموعتي المدارس كما تبين من نتائج التحليل التمييزي .

وبناءً على هذه النتائج فإنه يمكن القول أن المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي تختلف عن المدارس الثانوية ذات التحصيل المتدني في السلوكات التعليمية التي تسهم في تركيز التدريس ويظهر من خلالها كفاية المعلم واتجاهاته الايجابية وقدرته على خلق مناخ صفي داعم ومريح وكذلك تقبل الطلبة ومراقبة تعلمهم .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

سعت هذه الدراسة لتحديد بعض السمات النفسية للطلبة وعناصر السلوك التعليمي التي تميز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني، مع الافتراض أن مجموعتي المدارس لا تختلفان في المتغيرات المرتبطة بمدخلات التعليم.

ستتم مناقشة النتائج حسب سؤالي الدراسة الاساسين، وهما:

أولاً: ما السمات النفسية للطلبة التي تميز بين المدارس الثانوية الفعالة وغيرالفعالة؟

ثانياً: ما عناصرالسلوك التعليمي التي تميز بين المدارس الثانوية الفعالة وغيرالفعالة؟

أولاً: السمات النفسية للطلبة

أ- <u>مفهوم الذات الأكاديمي</u>.

أظهرت نتائج تحليل التباين عدم وجود أثر رئيسي لأي من مستوى فعالية المدرسة أو جنسها على مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، ألا أن أثر التفاعل الثنائي بين مستوى فعالية المدرسة وجنسها على مفهوم الذات الأكاديمي كان دالاً إحصائياً. وبمعنى آخر فإن مفهوم الذات الأكاديمي أو الصورة التي يحملها الطلبة عن ذواتهم الأكاديمية لم تختلف بين الذكور والاناث بغض النظر عن مستوى فعالية المدرسة. أما التفاعل الثنائي فقد أشارت النتائج إلى أن أثر مستوى فعالية المدرسة على مفهوم الطالب عن ذاته الأكاديمية غير مستقل عن جنس المدرسة وكذلك فإن تأثير جنس المدرسة على الصورة الأكاديمية التي يحملها الطلبة عن ذواتهم الأكاديمية مستقلة عن مستوى فعاليتها.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات Maqsud, 1993 ; Hillman,1984 ؛ وتوق والطحان ١٩٨٧؛ جبريل، ١٩٩٣. وذلك في دراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الاكاديمي ومفهوم الذات للطلبة.

وربما تعزى نتيجة انعدام أثر مستوى فعالية المدرسة على الصورة التي يحملها الطلبة عن ذواتهم الأكاديمية من ناحية وتساوي الصورة الأكاديمية في مدارس الذكور والإناث إلى المتطلبات الاجتماعية والشخصية في هذا الصف باعتباره نهاية المرحلة الثانوية، إذ في ضوء نتائجهم سيتقرر مصيرهم الاكاديمي الأمر الذي يؤدي لاشعورياً إلى شعور الطلبة بأنهم يحملون صورة أكاديمية إيجابية عن ذواتهم وبالتالي يرفعون من مستوى تقديرهم لمفهوم الذات الأكاديمي، ويلاحظ ذلك في أن الذكور من طلبة المدارس غير الفعالة كانوا أعلى المجموعات الاربعة في المتوسط الحسابي للدرجات على مقياس مفهوم الذات مما يؤكد ميلهم إلى أظهار صورة أكثر إيجابية عن قدراتهم الأكاديمية.

ويبدو مثل هذا التفسير منطقياً إذا ما اخذنا بعين الإعتبار أن توقيت تطبيق أدوات الدراسة جاء متزامناً تقريباً مع نهاية العام الدراسي حيث يزداد جهدهم للاداء وبالتالي يحملون مفهوماً أكاديمياً مقبولاً. وربما يكون مثل هذا التفسير مقبولاً ايضاً لتساوي تقدير الجنسين في صورة الذات الأكاديمية التي يحملونها عن أنفسهم.

وتتفق هذه النتائج – المتعلقة بدراسة الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات – مع ما توصل إليه جبريل (١٩٩٣)، لكنها تختلف مع ما توصل إليه توق والطحان (١٩٨٦)، حيث أجريت دراسة جبريل على طلبة المدارس الثانوية في الأردن، بينما دراسة توق والطحان أجريت على طلبة المرحلة الثانوية في الأمارات العربية المتحدة، والذي قد يفسر على أساس اختلاف المتطلبات الاجتماعية والشخصية في كلا البلدين.

ومن ناحية أخرى يمكن تفسير هذه النتائج بناءً على ما توصلت إليه

الدراسة الطولية لشامبان وآخرون Chapman et al, 1991 التي أشارت إلى تأثير مفهوم الذات الأكاديمي بالخبرات المدرسية نفسها وبالتالي فإن الطلبة عادة ما يقدرون مستويات ذواتهم الأكاديمية مقارنة مع زملائهم في الصف نفسه. أي بمعنى أن التقدير لمستوى الذات الأكاديمية لا يكون مطلقاً وإنما يتحدد من خلال مقارنة نفسه مع زملائه في الصف الأمر الذي يدفعنا إلى أن نتوقع وجود مستويات للذات الأكاديمية (متدنية، متوسطة، عالية) في كل صف دراسي.

ب- مركز الضبط.

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي (مستوى الفعالية، جنس المدرسة) إلى أن وجهة الضبط التي يعزو إليها الطلبة في مجموعتي المدارس اسباب نجاحهم وفشلهم لا تختلف إحصائياً في مجموعتي المدارس، لكن ظهر أن هناك اختلافاً دالاً إحصائياً بين الذكور والإناث بغض النظر عن مستوى فعالية المدرسة. وتتفق هذه النتيجة المتعلقة بالفروق بين الجنسين في عزو أسباب نجاحهم وفشلهم مع نتائج عدة دراسات في هذا المجال. إذ أشارت هذه الدراسات إلى أن الإناث أكثر ميلاً إلى العزو لاسباب خارجية مقارنة مع الذكور، أي بمعنى آخر أن الإناث أكثر ميلاً لعزو أسباب نجاحهن وفشلهن إلى عوامل خارجية لا تقع ضمن سيطرتهن (Al-Nhar,1992، برهوم-١٩٧٨). وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من: الحريقي (١٩٩٣) التي طبقها على طلبة المرحلة الجامعية، ومقصود (Maqsud,1993) ومخارزة (١٩٨٧) حيث استخدم فيهما مقياس مسؤولية التحصيل الأكاديمي لجلفورد، ودراسة واجمن (Wagman,1989)، (Culbreath,1983)، لكنها اتفقت مع دراسة الحباشنة (١٩٩٤) .

وربما يعزى السبب في عدم بروز فروق بين الطلبة حسب مستوى فعالية مدارسهم في عزو أسباب نجاحهم وفشلهم إلى أن المقياس المستخدم لا يقيس العزو في المواقف الأكاديمية وانما يقيس العزو كظاهرة نفسية عامة وبالتالي فإننا لا نتوقع اختلافاً في العزو العام (Al-Nhar, 1992)، وقد تعزز مثل هذا

الافتراض بدراسات كثيرة أشارت إلى أن العزو ليس مفهوماً أحادي البعد Unidimentional وانما متعدد الأبعاد Multidimentional إذ لا نتوقع أختلافاً في العزو العام في مواقف أكاديمية طالما أن المقياس المستخدم ليس حساساً أو مصمماً ليقيس العزو في المواقف الاكاديمية تحديداً.

ج- دافعية الانجاز.

لقد ظهر من نتائج تحليل التباين الثنائي أن الآثار الرئيسية لكل من متغيري مستوى فعالية المدرسة وجنسها وكذلك التفاعل القائم بينهما لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية . وقد اختلفت هذه النتائج مع ما توصل إليه الطواب (١٩٩٠).

وربما تعزى هذه النتيجة الى أن الدراسة طبقت على طلبة الثاني الثانوي الأكاديمي. فالطالب والاسرة والمدرسة والمجتمع جميعاً مهتمون باداء الطالب على امتحان الشهادة الثانوية العامة لاهميتها في تحديد مسار حياته المستقبلية. فالطالب في هذا الصف في موقف منافسة مع اقرانه على مستوى المدرسة والمحافظة بل وعلى مستوى المملكة، وبالتالي يتوقع أن يكون إداؤهم على مقياس دافعية الانجاز أعلى مما لو طبقت الدراسة على نفس الطلبة في مراحل دراسية سابقة. فجميع الطلبة في هذا الصف مدفوعون نحو الانجاز العالي في امتحان شهادة الثانوية العامة حتى ولو ظهر أنهم غير مهتمين بهذا الانجاز (انظر جدول رقم ١٠) .

أما بالنسبة لعدم وجود اختلاف بين الجنسين في دافعية الانجاز والتي اتفقت مع دراسة الطواب (١٩٩٣)، ودراسة تركي (١٩٨٨) اللتان طبقتا على طلبة المرحلة الجامعية، فربما يعزى إلى الاهمية المتوقعة لنتيجة امتحان الثانوية العامة لكلاً الجنسين وأن اختلف مصدر الدافعية لديهما، إذ غالباً ما يكون مصدرها ذاتي شخصي عند الإناث واجتماعي وشخصي عند الذكور بسبب اساليب التنشئة الاجتماعية والدور المرتبط بالجنس التي تؤكد على أن الانجاز

أكثر الحاحاً اجتماعياً على الذكور من الإناث.

وبصورة عامة فإن ما أشارت إليه الدراسة الحالية من انعدام الفروق بين طلبة مجموعتي المدارس في تقديرهم لذواتهم الاكاديمية والعزو والدافعية يتفق مع ما خلصت إليه دراسات أخرى ومنها دراسة براندسما ونوفر Brandsma & Knuver, 1993 التي خلصت إلى أننا يجب أن لا نتوقع ارتباطاً بين النتاجات الانفعالية والمعرفية لأنه يبدو وكما تشير دراسات الفعالية المدرسية إلى أن هذين المجالين مستقلين نسبياً عن بعضهما البعض وبخاصة إذا ما حللت البيانات على مستوى المدرسة لا على مستويات متعددة (الطلبة، المدارس). وهذا ايضاً ما يفسر اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فين واونيك Fenn & Iwanicki, 1983 التي جرى تحليل بياناتها على مستوى الطالب لا على مستوى المدرسة ومن المعروف أنه عند اجراء التحليل على مستوى المدرسة فإننا نتعامل مع بيانات إجمالية Aggregated وبالتالي فإن التباين داخل الافراد Within Variance يتم ضغطه إلى درجة كبيرة ولا يبقى إلاّ التباين بين الوحدات (المدارس) الذي لا يكون كبيراً في مثل هذه الحالات. وإدراكاً لمثل هذه المحددات المنهجية فإن الأدب التربوي المعاصر ينصح باستخدام نماذج التحليل الخطي (HLM) Hierarchical Linear Models متعدد المستويات وذلك لأنها تحافظ على التباين بين الطلبة وبين المدارس في الوقت نفسه (Willms & Raudenbush,1989) . إلا أن مثل هذه التقنية لا زالت غير شائعة ولا تتوفر إجراءات استخدامها في البرمجيات الموجودة حالياً.

ثانياً: عناصر السلوك التعليمي التي تميز بين المدارس ذات التحصيل العالي والمتدني

أ- <u>تكرار السلوك التعليمي الملاحظ.</u>

أشارت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة إلى أن تكرار السلوكات

التعليمية التي تمت ملاحظتها لا تختلف كثيراً في المدارس الفعالة عن غيرها من المدارس غير الفعالة. وعلى الرغم من ذلك فقد ظهر أن معلمي المدارس عالية التحصيل يختلفون عن زملائهم في المدارس متدنية التحصيل في قدراتهم على أثارة انتباه الطلبة والمحافظة عليه وهذا يتفق مع نتائج دراسات كل من: السعود : Cuellar, 1992; Stevenson, 1991; SchonWetter et al, 1993 ١٩٩٤. كما أنهم أكثر تقديماً لاشكال التعزيز لاداء طلبتهم من معلمي المدارس متدنية التحصيل وهذا متفق مع كل من Squires et al, 1983; McDermott, 1983.

أن هذه النتائج – على قلة الفروق الملاحظة- تشير إلى ما يمتاز به معلمو المدارس الفعالة من قدرة على جذب انتباه الطلبة والمحافظة عليه اثناء تقديم المادة والانخراط بالمهمات التعليمية. وتكمن أهمية هذه النتيجة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار اهمية الانتباه والتعزيز في التعلم والاحتفاظ به ولا سيما وأن حاجة الطلبة إلى الاصغاء للنقاط الاساسية تفوق حاجاتهم إلى المشاركة العلنية في التفاعل الصفي بسبب انخراطهم في معالجة المعلومات على مستوى متعمق (Good & Brophy, 1987).

ب- تخصيص وقت التدريس.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المدارس في نسبة الوقت المخصص لكل نشاط من النشاطات التعليمية المرصودة. وإن مثل هذه النتيجة تعكس تشابهاً بين المعلمين في تصورهم إلى الوقت الذي يجب تخصيصه لهذه النشاطات وربما بسبب تشابه اعدادهم المهني، وقد يفسر ذلك السبب في الاختلاف عما خلصت إليه كل من: حداد، ١٩٩٣؛ Squires et al, 1983, Mohlman & Stallings, 1981. ومهما يكن من أمر فإن الأهم هو ما يجرى ضمن هذا الوقت المخصص للنشاطات لا كمية الوقت نفسه، وطبيعة تفاعل الطلبة مع عناصر مواقف التعلم/ التعليم أثناء هذا الوقت.

ج- التقييم العام لفعالية التدريس الصفي.

أشارت النتائج المتعلقة بالتقييم العام لفعالية التدريس الصفي إلى اختلاف بيّن في عناصر السلوك التعليمي (كفاية التعليم) بين مجموعتي المدارس مما يشير إلى أن عمليات التعليم تختلف اختلافاً واضحاً بين مجموعتي المدارس. فقد ظهر أن معلمي المدارس الفعالة يوجهون تدريسهم بحيث يكون أكثر ارتباطاً بحاجات طلبتهم من زملائهم في المدارس غير الفعالة. وهذا يتفق مع كل من: حداد ، ١٩٩٣؛ Crawford, 1983; McDermott, 1983، كما أنهم أكثر حماساً وافضل تخطيطاً للتعليم وهذا متفق مع Dor-Dremme, 1986 ؛ النهار وداوني ١٩٩٣؛ Stevenson,1992، وأكثر تمكناً في المادة الدراسية ويستغلون الوقت المخصص بصورة أفضل مما يسهل التعلم بالاضافة إلى أن المناخ الصفي (البعد النفسي والاجتماعي) أكثر جدة ونظاماً وحيوية وتقبلاً في مدارس ذات التحصيل العالي عما هوالحال في مدارس مجموعة التحصيل المتدني، ويبدو ذلك متفقاً مع نتائج أبو صهيون، ١٩٨٨؛ Rutter et al, 1979; Schonwetter et al, 1993 ; Dor-Dremme 1986; Hashem, 1992.

وقد تبين باستخدام التحليل التميزي أن أكثر العوامل اسهاماً في التمييز بين مجموعتي المدارس هما عامل تركيز التدريس (تخطيط التدريس وتنفيذه كان أكثر التصاقاً واشباعاً لحاجات الطلبة) وكفاية المعلم.

ولعل أبرز الخصائص التي اختلفت بشأنها مدارس التحصيل العالي عن مدارس التحصيل المتدني ترتبط بالممارسات التعليمية للمعلمين والمعلمات. فقد أشارت النتائج إلى أن أثارة انتباه التلاميذ وتعزيزهم من أكثر السلوكات التعليمية تكراراً في صفوف المدارس الفعالة، وأن المناخ الصفي النفسي وتركيز التدريس وكفاية المعلم واتجاهاته وكذلك تقبل الطلبة ومراقبة التعلم تسهم جميعاً في التمييز بين مجموعتي المدارس الفعالة وغير الفعالة.

وإذا ما أخذنا هذه الفروق بعين الاعتبار فإنه يمكن القول بأن معلمي

ومعلمات المدارس الفعالة يوجهون تدريسهم بحيث يكون التعلم الفعلي هو الهدف واكمال المهمات والانخراط بها. وعند أخذ هذه النتائج مجتمعه يمكن الاستنتاج بأن هناك تاكيداً على التركيز الاكاديمي واتقان التعلم وقدراً أكبر من التفاعل الصفي يأخذ مجراه في صفوف المدارس ذات التحصيل العالي.

وقد ظهرت قوة هذه الممارسات كمتغيرات تميز بين مجموعتي المدارس في نتيجة التصنيف التي كشف عنها التحليل التميزي إذ أتضح امكانية تصنيف المدارس إلى مجموعتين وفقاً لدرجاتها التميزية وكان هناك تطابق عال بين التصنيف النظري الاحتمالي والتصنيف الواقعي لهذه المدارس المبني على مستوى تحصيلها.

إن أخذ هذه النتائج مجتمعة يقود إلى استنتاجات تربوية بالغة الأهمية في تحسين مستوى فعالية المدارس وذلك لأن الاختلاف المميز لمجموعتي المدارس لم يكن في مستوى مدخلاتها وإنما في مستوى عملياتها. أي بمعنى أن الاختلاف في مستوى الاداء (مخرجات) لم يقابله تفاوت مماثل على صعيد المدخلات. ومن هنا فإن الممارسات المميزة يمكن من خلال تضمينها في برامج اعداد وتدريب المعلمين أن تسهم في زيادة فاعلية المدارس.

ومهما يكن من أمر اختلاف مجموعتي المدارس فإنه لا بد من القول أن تصنيف المدارس إلى مجموعتين لا يعكس أن مدارس التحصيل العالي قد حققت الاهداف التربوية على أكمل وجه وانما تعني فقط أنها أفضل حالاً في مستويات تحصيل طلبتها مقارنة مع المدارس ذات التحصيل المتدني ربما بسبب عمليات التعليم التي كشفت عنها نتائج الدراسة.

وفي الختام يبدو أن ما خلصت إليه الدراسة ينسجم مع ما تؤكده الدراسات الأخرى من أهمية دراسة الأنماط السلوكية للمعلم والتي يعتقد أن لها علاقة بكفاءته وتأثيره على التحصيل الدراسي للطالب (مقابله، ١٩٨٨)، وأن الممارسات التعليمية تلعب دوراً في تحديد مستويات تحصيل الطلبة

.Sammons, 1988; Holdaway & Johnson, 1993; Good & Brophy, 1987

ولكن عدم ظهور أثر لمستوى فعالية المدرسة على السمات النفسية للطلبة لا يعني أن ليس لهذه السمات تأثيرا على تحصيل الطالب الدراسي.

واستناداً إلى النتائج فإن الدراسة توصي بما يلي:

١- أن تأخذ برامج التطوير التربوي بنتائج الدراسات التربوية وبخاصة في تصميم برامج اعداد وتدريب المعلمين لرفع مستويات كفاءتهم التدريسية لا سيما وأن الدراسة الحالية قد كشفت عن أن أهم ما يميز المدارس الفعالة عن نظيراتها من المدارس غير الفعالة هي توجه الممارسات التعليمية وتركيزها على أتقان التعلم.

٢- إجراء مزيد من الدراسات باتباع المنهجية نفسها مع إضافة متغيرات جديدة كتوقعات المعلمين وذلك باتباع اسلوب المقابلة والملاحظة.

٣- إجراء دراسات مشابهة في مناطق أخرى وباستخدام أدوات أخرى بالإضافة إلى متغيرات أخرى كأسلوب التعلم والعادات الدراسية عند الطلبة .

٤- عدم استخدام مقياس مفهوم الذات في البيانات التي تستخدم الصف كوحدة، وذلك بسبب اعتماد المقياس على درجة اعتقاد الفرد بقدرته الأكاديمية قياساً بالصف الدراسي للطالب .

المراجع باللغة العربية

- أبو صهيون، يعقوب. (١٩٨٨). أثر المناخ الصفي في التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف الأول الثانوي في مادة العلوم في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك - إربد .

- إسمير، جميل. (١٩٩٣). أثر المناخ الصفي واتجاهات معلمي العلوم نحو تدريس العلوم الحديثة في نوعية أسئلة امتحاناتهم وتحصيل طلابهم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية - عمان .

- الحباشنة، ميسر خليل. (١٩٩٤). أثر شكل التغذية الراجعة على تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات باختلاف الأسلوب المعرفي وموقع الضبط لديهم. رسالة ماجستيرغير منشورة. جامعة مؤتة.

- الحريقي، سعد محمد. (١٩٩٣). العلاقة بين مهارات: تدوين الملاحظة، القراءة تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي، وفق متغيرات: مراكز التعزيز، مستوى الدراسة، تخصص الطالب في كلية التربية. جامعة الملك فيصل. مجلة اتحاد الجامعات العربية. (٢٨)، ٢٣٦-٢٦١.

- السعود، راتب. (١٩٩٤). الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الامريكي كمدخل لاصلاح التعليم وتطوير في المدرسة العربية. دراسات. ٢١أ (١)، ١٧٢-٢١١.

-الشيخ، عمر؛ حمزة، غازي؛ النهار، تيسير؛ البيطار، بهجة؛ سويلم، محمد عطيه؛ البيطار، ماجدة. (١٩٩١). حول مستوى اداء الأردن في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات. سلسلة منشورات المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي (٨) عمان- الأردن.

-الطواب، سيد محمد. (١٩٩٠). أثر تفاعل مستوى دافعية الانجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الامارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية. ٥ (٥)، ١٩-٥٠.

- الغزو، إيمان محمد. (١٩٩٤). أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الانجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسيين في لواء المزار الجنوبي. رسالة ماجستيرغير منشورة. جامعة مؤتة.

-المومني، ابراهيم عبد الله. (١٩٩١). أثر موقع الضبط والاتجاهات العلمية والنشاط اللاصفي والوضع الاقتصادي والاجتماعي والجنس على تحصيل طلبة الاعدادية في العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية.

- النجداوي، حمود أحمد. (١٩٩١). أثر دافع الانجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية .

- النهار، تيسير. دواني، كمال. (١٩٩٣). الممارسات التعليمية والادارية وعلاقتها بمستوى اداء المدارس على اختبارات اللغة العربية والعلوم والرياضيات للصف الرابع. سلسلة منشورات المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي (٢٢). عمان- الأردن.

- برهوم، موسى. (١٩٧٩). تقنين اختبار روتر لضبط التعزيز الداخلي-الخارجي في عينة أردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية - عمان .

- بلةّ، فكتور؛ النهار، تيسير. (١٩٩١). كيفية انشاء نظم ادارة المعلومات التربوية. سلسلة منشورات المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي (١). عمان- الأردن.

- تركي، مصطفى أحمد. (١٩٨٨). الدافعية للانجاز عند الذكور والإناث في موقف محايد وموقف منافسة، مجلة العلوم الاجتماعية. ١٦(١٢)، ١٥٧-١٨١ .

- توق، محي الدين؛ الطحان، محمد خالد. (١٩٨٦). دراسة مقارنة لمفهوم الذات عند المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من طلبة المرحلة الثانوية. حولية كلية التربية- جامعة الإمارات. ١(١)، ٥-٤٤.

- جبريل، موسى. (١٩٩٣). تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً. دراسات (علوم انسانية)، ٢٠أ (٢)، ١٩٥-٢١٨.

- حداد، كوثر. (١٩٩٣). درجة فاعلية المدرسة الثانوية الاكاديمية الحكومية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.

- حداد، ياسمين. (١٩٩٣). الخصائص المميزة للمدارس الثانوية ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني. سلسلة منشورات المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي. (١٩)، عمان - الأردن .

- شعيب، على محمود. (١٩٨٨). نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي. مجلة العلوم الاجتماعية. ١٦ (٢)، ١٣٤-١٥٤.

- طناش، سلامه. (١٩٩٣). أثر طبيعة العمل والخبرة والجنس ومكان وجود المدرسة في تقدير فاعلية المدرسة الثانوية. مجلة ابحاث اليرموك، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية. ٩ (١)، ١٦٩-١٩٣.

- عبيدات، محمد؛ النجداوي، عودة؛ الشبيلات، عبد الرحمن؛ فيصل، محمد. (١٩٩١). أسباب تدني نسب النجاح في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة لعام ١٩٩١. رسالة المعلم. ٣١(٣)، ٢٧-٣٦ .

- عجلوني، إيمان. (١٩٨٧). العلاقة بين بعض أنماط السلوك التعليمي والتحصيل الاكاديمي عند طالبات المرحلتين الاعدادية والثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.

-فطيم، لطفي. (١٩٨٩). العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية. المجلة العربية للعلوم الانسانية، ٩ (٣٥)، ١١٣-١٣٩.

- قطامي، يوسف. (١٩٩٣). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان. دراسات -العلوم الانسانية. ٢٠أ (٢)، ٢٣٢-٢٦٤.

- مخازرة، عزت بدوي. (١٩٨٥). العلاقة بين موقع الضبط وتقدير الذات والجنس وبين التحصيل المدرسي عند أطفال المرحلة الإبتدائية العاليا. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية .

- مقابلة، نصر. (١٩٨٨) العلاقة بين سلوك المعلم ودرجة تأثيرة في التحصيل الاكاديمي للطالب. المجلة العربية للتربية. ٨ (١)، ١١٣-١٣٩.

- موسى، فاروق. (١٩٨٧). كراسة تعليمات اختبار الدافع للانجاز للاطفال والراشدين. مكتبة النهضة المصرية ٩٠- شارع عدلي- القاهرة.

المراجع باللغة الإنجليزية

Al-Nahar,T. (1992). Measurement of Locus of Control and it's relationship with academic achievement: A critical review. Disrasat: (Series A: The Humanities). 19(4), 72-89 .

Anderson, W.(1991). Increasing teacher effectiveness. Paris, United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization.

Brandsma, H.P. and Knuver, A.W.M. (1993). Cognitive and affective Outcomes in school effectiveness research. School Effectiveness and School Improvement. 4(3), 189-204.

Brophy, J. (1988). Research Linking teacher behavior to Students achievement, potential implications for Instruction of Chapter1 students. Educational Psychologist. 23(3), 235-286.

Chapman, J.W., Lambourne, R., and Silva, P.A., (1990). Some antecedents of academic self-Concept: A Longitudinal study. British Journal of Educational Psychology. 60, 142-152.

Clauset, K.H. and Alan,J.and Gagnor.K. (1983). Measuring school effectiveness: A System perspective. Paper Presented at the Annual American Educational Research Association.

Cochran, J., Mills,C. (1984). Teacher Competency as determined by students achievement.Research Report. Egypt, Cairo.

Coleman, J.; Campell; E.; Hobson, C. MacPortland, J.; Mood, A.; Wienfield, E., and York, R. (1966). Equality and Educational Opportunities. Department of Health Education and Welfare. Washington, D.C: U.S. Government printing press.

Crawford, J. (1983). Oklahoma city public schools, department of planning research and evaluation. Journal of Research and Evaluation of Oklahoma city public schools. 14(1).

Cuban, L. (1988). Research advising policy makers: A Word to the wise educational. Educational Psychologist. 23 (3), 287-293.

Cuellar, A. (1992). From dropout to high achiever: An understanding of academic excellence through the ethnography of high and Low a chieving Secondary School students. ED 344718 .

Culbreath, J.W. (1983). An exploratory case study of the relationship between locus of control and achievement test score and race in two Georgia public schools. Dissertation Abstract. 44(5), 1261-A.

Dorr-Dremme, D., Keesling, W., and King, N. (1986).A Study of effective practices in chapter-1- programs for junior high school students. A progress report prepared for the research and evaluation branch of the Los Angeles Unified School District.

Duckworth, K., Fielding, G., & Shaughnessy,J.(1986). The relationship of high school teachers class testing practices to students' feelings of efficacy and efforts to study. Center for Educational Policy and Management, college of Education, University of Oregon, Eugene, Oregon, 97403.

Fenn, L.M. and Iwanicki, E.F. (1983). An investigation of the relationship between student affective characteristics and achievement within more and less effective school settings. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. Montreal, Canada.

Frederick, J.M. (1987). Measuring school effectiveness: Guidelines for educational practioners, Eric Clearing house on Tests, Measurements, and evaluation. Educational Testing service, Princeton. NJ 08541-0001.

Fuller, B. (1987). What school factors raise achievement in the third world. Review of Educational Research. 57. (3), 255-286.

Good, T.L., & Brophy, J.E. (1987). Looking In Classrooms. Harper and Row, Publishers, Inc., NewYork.

Hashem, M. (1992). factors that influence School effectiveness in primary Sana'a Republic of Yemen, Dissertation Abstract International. 35 (6), 1792-A.

Heyman, S., & Loxery, W. (1983). The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high, and Low income Countries. American Journal of Sociology. 88 (6), 1162-1194.

Holdaway, E.A' and Johnson, N.A, (1993). School effectiveness and effective indicators.School effectiveness and School Improvement. 4(3). 165-188.

Houston,J.P. (1985). Motivation. MacMillan Publishing Company, NewYork.

Hillman, S.J. (1984). Contribution to achievement: the role of expectations and self efficacy in stuent, teachers, and principals. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Oreans.

Jencks, C.; Smith, M.; Acland, H.; Bane, M.; Cohen, D.; Gintis, H., and Hayns, B., Michelsohn. (1972). Inequality: A reassessment of the effect of family and Schooling in America, New York: Basic Books.

Maqsud, M. (1993). Relationships of some personality Variables to academic attainment of secondary school pupils Educational Psychologist. 13. (1) 11-22.

Mc Dermott, M. (1983). The impact of Classroom interaction patterns on student's achievement-related beleifs and behaviors. paper presented at Biennial Meeting of Society for research in child development.

Phares, E.J. (1985). Rotter's Social Learning theory. In Gazda, G.M. Corsini, R.J. and Contributors, (Eds) Theories of Learning. 404-445.

Reid, K., Hopkins, D., & Hooly, P. (1987). Towards the Effective School: The Problems and some Solutions. Basil Blockwell Ltd,England.

Rutter, M. Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., and Smuth, A. (1979). fifteen thousand hours: Secondary School and theire effects on children. Cambridge Mass: Harvard University Press and London: Open Books.

Sammons, P. (1988). Measuring School effectiveness. In Reynolds, D; and Greemers,B; and Peters, T. (Eds) School Effectiveness And Improvements. (169-188). School of education, University of wales College of cardiff Cathays, Cardiff, Great Britian, RION Institution for Educational Research, Westerhaven, 1286, 9701 BG. Graningen, The Netherlands.

Schonwetter, D.J., Perry, R.P., &Struthers, C.W. (1993). Students perceptions of Control and Success in the College classroom: Affects and achievement in different instructional Conditions. Journal of Experimental Education. 61(3) 227-246.

Squires, D., Huitt, W.G., and Segars, J.K. (1983). Effective Schools and Classrooms. A Research-Based Perspective. Association for Supervision and curriculum development. Alexandria, Virginia, 22314.

Stevenson, H.W. (1992). Learning from Asian Schools. Scientific American. December, 69-76.

Stringfield, S. (1993). Purposwful Restructuring: Creating a Culture for Learning and achievement in elementary schools. School Effectiveness and School Improvement. 4 (2), 158-161.

Tobin, K. (1987). The Role of Wait time in higher cognitive level learning. Review of Educational Research. 57 (1). 69-95.

Wageman, R. (1989). A study of self-concept, attribution, motivation and perception of control in elementary school students. Dissertation Abstract International. 50(2) .

Walberg, H.J. (1984). Improving The Productivity of American's Schools. Educational Leadership. 41(8), 19-30.

Walberg, H.J. (1987). Psychological enviroment. In M.J. Dunkin (Ed). The International encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford: pergamon Press.

Willms, J.D., and Raudenbush, S.D. (1989). A longitudinal hierarchical linear model for estimating school effects and their stability. Journal of Educational Measurement. 26(3), 209-232.

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد،،

تضم هذه الكراسة ثلاثة مقاييس تتعلق باتجاهات الطلبة نحو أنفسهم ومدارسهم، والأسباب التي يعزون إليها نجاحهم وفشلهم، وستستخدم المعلومات المحصلة بهذه المقاييس لأغراض البحث العلمي، واستكمالاً لرسالة ماجستير في جامعة مؤتة .

يرجى قراءة كل عبارة أو سؤال في هذه المقاييس بدقة وتمعن ثم الإجابة عنه بالشكل الذي يحدده المقياس وذلك إما بوضع إشارة (X) أو وضع دائرة .

- تذكر دوماً وأنت تجيب عن الأسئلة أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالصحيح هو ما تراه . كذلك يرجى الإجابة بصدق وموضوعية وعن جميع الأسئلة والفقرات .

شاكرة لك حسن تعاونك

الباحثة

لميا بقاعين

المدرسة .... فرع الدراسة: علمي ☐ أدبي ☐

ملحق رقم - أ -

اختبار الدافع للإنجاز

تعليمات :-

١- يستخدم هذا الأختبار لقياس مقدار دافع الفرد للانجاز.

٢- يتكون الأختبار من ٢٨ فقرة غير كاملة ويلي كل منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل منها الفقرة، ويوجد امام كل عبارة قوسان.

٣- اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختار العبارة التي تري أنها تكمل الفقرة وضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أمام كل عبارة .

٤- لا توجد اجابات صحيحة واجابات خاطئة، فالاجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.

١- أن العمل شيء:

( ) .... (أ) اتمنى الا افعله.

( ) .... (ب) لا احب اداءه كثير جداً.

( ) .... (جـ) اتمنى ان افعله.

( ) .... (د) احب اداءه.

( ) .... (هـ) احب اداءه كثير جداً.

٢- في المدرسة يعتقدون اني:

( ) ... (أ) أعمل بشدة كبيرة.

( ) ... (ب) أعمل بتركيز.

( ) ... (جـ) أعمل بغير تركيز.

( ) ... (د) غير مكترث بعض الشيء.

( ) ... (هـ) غير مكترث على الاطلاق.

٣- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً:

( ) ... (أ) مثالية.

( ) ... (ب) سارة جداً.

( ) ... (جـ) سارة.

( ) ... (د) غير سارة.

( ) ... (هـ) غير سارة جداً.

٤- أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

( ) ... (أ) لا قيمة له.

( ) ... (ب) غالبا ما يكون امرا ساذجاً.

( ) ... (جـ) غالبا ما يكون مفيداً.

( ) ... (د) له قدر كبير من الأهمية.

( ) ... (هـ) ضروري للنجاح.

٥- عندما أعمل تكون مسؤوليتي امام نفسي:

( ) ... (أ) مرتفعة جداً.

( ) ... (ب) مرتفعة.

( ) ... (جـ) ليست مرتفعة ولا منخفضة.

( ) ... (د) منخفضة.

( ) ... (هـ) منخفضة جداً.

٦- عندما يشرح المعلم الدرس:

( ) ... (أ) اعقد العزم على أن ابذل قصارى جهدي وأن اعطي عن نفسي انطباعا حسنا.

( ) ... (ب) اوجه انتباها شديدا عادة إلى الاشياء التي تقال.

( ) ... (جـ) تشتت افكاري كثيراً في اشياء أخرى.

( ) ... (د) لي ميل كبير إلى الاشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة.

٧- أعمل عادة:

( ) ... (أ) أكثر بكثير مما قررت أن اعمله.

( ) ... (ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.

( ) ... (جـ) اقل بقليل مما قررت أن أعمله.

( ) ... (د) اقل بكثير مما قررت أن أعمله.

٨- اذا لم أصل هدفي ولم اؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:

( ) ... (أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.

( ) ... (ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.

( ) ... (جـ) اجد من الصعوبة أن احاول مرة أخرى.

( ) ... (د) تجدني راغبا في التخلي عن هدفي.

( ) ... (هـ) اتخلى عن هدفي عادة.

٩- اعتقد أن عدم اهمال الواجب المدرسي:

(   ) ... (أ) غير هام جداً.

(   ) ... (ب) غير هام.

(   ) ... (جـ) هام.

(   ) ... (د) هام جداً.

١٠- أن بدء اداء الواجب المنزلي يأخذ:

(   ) ... (أ) مجهودا كبيرا جدا.

(   ) ... (ب) مجهودا كبيرا.

(   ) ... (جـ) مجهودا متوسطا.

(   ) ... (د) مجهودا قليلا.

(   ) ... (هـ) مجهودا قليلا جدا.

١١- عندما اكون في المدرسة فان المعايير التي اضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون :

(   ) ... (أ) مرتفعة جداً.

(   ) ... (ب) مرتفعة.

(   ) ... (جـ) متوسطة.

(   ) ... (د) منخفضة.

(   ) ... (هـ) منخفضة جداً.

١٢- اذا دعيت أثناء اداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فاني بعد ذلك

(   ) ... (أ) دائما اعود مباشرة إلى المذاكرة.

(   ) ... (ب) استريح قليلاً ثم اعود إلى العمل.

(   ) ... (جـ) اتوقف قليلا قبل أن ابدأ العمل مرة أخرى.

(   ) ... (د) اجد أن الامر شاق جداً كي ابدأ مرة أخرى.

١٣- ان العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

( ) ... (أ) احب أن اؤديـــــة كثيـــــراً.

( ) ... (ب) احب أن اؤديـــــة احيـــانــــاً.

( ) ... (جـ) اوديـــة فقط اذا كـــوفئت عليـــة.

( ) ... (د) لا اعتقد أن اكون قادرا على تأديتـه.

( ) ... (هـ) لا يــجذبنـــي كثـــيـــرا.

١٤- يعتقد الاخرون اني:

( ) ... (أ) اذاكر بشـــدة كبـــيره .

( ) ... (ب) اذاكـــــر بشـــــدة.

( ) ... (جـ) اذاكر بدرجة متوسطـة.

( ) ... (د) لا اذاكر بشدة جـــــداً.

( ) ... (هـ) لا اذاكر بشـــــــدة.

١٥- اعتقد ان الوصول رلى مركز مرموق في المجتمع يكون:

( ) ... (أ) غيـــر هـــــام.

( ) ... (ب) له أهمية قليلة.

( ) ... (جـ) ليس هاما جـداً.

( ) ... (د) هاما إلى حد ما.

( ) ... (هـ) هـاما جــــداً.

١٦- عند عمل شيء صعب فانني:

( ) ... (أ) اتخـلـــى عنـــــه.

( ) ... (ب) اتخلى عنــه سريعـــــاً.

( ) ... (جـ) اتخلى عنه بسرعة متوسطة.

( ) ... (د) لا اتخلى عنه سريعـا جـداً.

( ) ... (هـ) اظل أواصل العمـل عـادة.

١٧- انا بصفة عامة:

( ) ... (أ) اخطط للمستقبل في معظم الأحيان.

( ) ... (ب) اخطط للمستقبل كثيراً.

( ) ... (جـ) لا اخطط للمستقبل كثيراً.

( ) ... (د) اخطط للمستقبل بصعوبة جداً.

١٨- ارى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جداً:

( ) ... (أ) مهذبين جداً.

( ) ... (ب) مهذبين.

( ) ... (جـ) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة.

( ) ... (د) غير مهذبين.

( ) ... (هـ) غير مهذبين على الاطلاق.

١٩- في المدرسة اعجب بالاشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة:

( ) ... (أ) كثيراً جداً.

( ) ... (ب) كثيراً.

( ) ... (جـ) قليلاً.

( ) ... (د)بدرجة صفر.

٢٠- عندما ارغب في عمل شيء اتسلى به:

( ) ... (أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك.

( ) ... (ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك.

( ) ... (جـ) احيانا يكون قليل جداً من الوقت.

( ) ... (د) دائما يكون لدي وقت.

٢١- اكون عادة:

( ) ... (أ) مشغولا جداً.

( ) ... (ب) مشغولاً.

( ) ... (جـ) غير مشغول كثيراً.

( ) ... (د) غير مشغول.

( ) ... (هـ) غير مشغول على الاطلاق

٢٢- يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:

( ) ... (أ) طويلة جداً.

( ) ... (ب) طويلة.

( ) ... (جـ) متوسطة.

( ) ... (د) قصيرة.

( ) ... (هـ) قصيرة جداً.

٢٣- أن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

( ) ... (أ) ذات قدركبير جداً.

( ) ... (ب) ذات قدر.

( ) ... (جـ) اعتقد أنها غير ذات قدر.

( ) ... (د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها.

( ) ... (هـ) اعتقد أنها غير هامة تماماً.

٢٤- يتبع الاولاد أباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:

( ) ... (أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال.

( ) ... (ب) محظوظون لأن أباءهم مديرون.

( ) ... (جـ) يمكن أن يضعوا افكارهم الجديدة تحت الأختبار.

( ) ... (د) يعتبرون أن هذه اسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.

٢٥- بالنسبة للمدرسة أكون:

(   ) ... (أ) في غاية الحماس.

(   ) ... (ب) متحمسا جداً.

(   ) ... (جـ) غير متحمس بشدة.

(   ) ... (د) قليل الحماس.

(   ) ... (هـ) غير متحمس على الاطلاق.

٢٦- التنظيم شيء:

(   ) ... (أ) أحب أن أمارسه كثيراً جداً.

(   ) ... (ب) أحب أن أمارسه.

(   ) ... (جـ) لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً.

(   ) ... (د) لا أحب أن أمارسه على الاطلاق.

٢٧- عندما ابدا شيئاً فاني:

(   ) ... (أ) لا انهية بنجاح على الاطلاق.

(   ) ... (ب) انهيه بنجاح احياناً.

(   ) ... (جـ) انهيه بنجاح احياناً كثيرة.

(   ) ... (د) انهيه بنجاح عادة.

٢٨- بالنسبة للمدرسة اكون:

(   ) ... (أ) متضايقا كثيراً جداً.

(   ) ... (ب) متضايق كثيراً.

(   ) ... (جـ) اتضايق احياناً.

(   ) ... (د) اتضايق نادراً.

(   ) ... (هـ) لا اتضايق مطلقا.

مفتاح التصحيح لاختبار الدافع للانجاز

الرقم	الرمز والدرجة		الرقم	الرمز والدرجة		الرقم	الرمز والدرجة	
١	أ ب ج د هـ	١ ٢ ٣ ٤ ٥	٢	أ ب ج د هـ	٥ ٤ ٣ ٢ ١	٣	أ ب ج د هـ	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٤	أ ب ج د هـ	١ ٢ ٣ ٤ ٥	٥	أ ب ج د هـ	٥ ٤ ٣ ٢ ١	٦	أ ب ج د	٤ ٣ ٢ ١
٧	أ ب ج د	٤ ٣ ٢ ١	٨	أ ب ج د هـ	٥ ٤ ٣ ٢ ١	٩	أ ب ج د	١ ٢ ٣ ٤
١٠	أ ب ج د هـ	١ ٢ ٣ ٤ ٥	١١	أ ب ج د هـ	٥ ٤ ٣ ٢ ١	١٢	أ ب ج د	٤ ٣ ٢ ١
١٣	أ ب ج د هـ	٥ ٤ ٣ ٢ ١	١٤	أ ب ج د هـ	٥ ٤ ٣ ٢ ١	١٥	أ ب ج د هـ	١ ٢ ٣ ٤ ٥
١٦	أ ب ج د هـ	١ ٢ ٣ ٤ ٥	١٧	أ ب ج د	٤ ٣ ٢ ١	١٨	أ ب ج د هـ	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٩	أ ب ج د	٤ ٣ ٢ ١	٢٠	أ ب ج د	٤ ٣ ٢ ١	٢١	أ ب ج د هـ	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٢	أ ب ج د هـ	٥ ٤ ٣ ٢ ١	٢٣	أ ب ج د هـ	٥ ٤ ٣ ٢ ١	٢٤	أ ب ج د	٤ ٣ ٢ ١
٢٥	أ ب ج د هـ	٥ ٤ ٣ ٢ ١	٢٦	أ ب ج د	٤ ٣ ٢ ١	٢٧	أ ب ج د	١ ٢ ٣ ٤
٢٨	أ ب ج د هـ	١ ٢ ٣ ٤ ٥						

ملحق رقم -٣-

مقياس مركز الضبط

تعليمات :

- يهدف هذا الاستبيان إلى الكشف عن الطريقة التي يؤثر بها بعض الاحداث الهامة في مجتمعنا على الناس بمختلف انواعهم.
- هذا الاستبيان هو مقياس لما يعتقدة الشخص وبالطبع ليس هناك اجوبة صحيحة واخرى خاطئة.
- يتكون المقياس من ٢٩ فقرة، كل فقرة تتكون من عبارتين اشير اليهما بالرمزين (أ، ب)
- يرجى منك عند الاجابة عن كل فقرة أن تختار احدى العبارتين والتي تعتقد حازماً بأنها تنطبق على حالتك اكثر من الأخرى.
- تأكد أن العبارة التي تختارها هي الاكثر صدقاً من غيرها وليس العبارة التي تعتقد بأن عليك أن تختارها أو التي تفضل أن تكون هي الصحيحة.
- قد تجد في حالة بعض الفقرات أنك توافق على ما جاء في كلتا العبارتين أو انك لاتوافق ما جاء بهما، في هذه الحالة عليك أن تُرجِّح احداهما على الأخرى.
- حاول أن تكون اجابتك عن كل فقرة مستقلاً عن اجابتك عن بقية الفقرات بحيث لاتجعل اجابتك على الفقرات السابقة تؤثر على طبيعة اجاباتك على الفقرات اللاحقة.
- ضع دائرة حول رمز العبارة التي تختارها.

* *١- أ- يقع الأولاد في المشاكل لان آباءهم يعاقبونهم كثيراً.
ب- مشكلة غالبية الاولاد في هذه الايام تساهل أباءهم الزائد معهم.
*٢- أ- يعود الكثير مما يصيب الناس من تعاسة جزئياً إلى حظهم السيء.
ب- يعود سوء طالع الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها.
٣- أ- من الأسباب الرئيسية لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة.
* ب- ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها.
٤- أ- يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم.
* ب- لسؤ الحظ غالبا ما تمضي حياة الفرد دون أن يقدر قيمته احد مهما بذل من جهد.
٥- أ- إن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه طلابهم لا معنى لها.
* ب- غالبية الطلاب لا يدركون مدى تأثر علاماتهم بعوامل الصدفة.
*٦- أ- لا يمكن للمرء أن يكون قائداً فعالاً دون توفر الفرص المناسبة.
ب- الأكفاء الذين يفشلون في ان يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم.
*٧- أ- مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك اناس يكرهونك.
ب- الذين لا يستطيعون كسب ود الآخرين لا يفهمون كيفية التعامل معهم.
* *٨- أ- تلعب الوراثة الدور الرئيسي في تحديد شخصية الفرد.
ب- خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد ما ستكون عليه شخصيته.
*٩- أ- غالبا ما أجد أن الأشياء المقدر لها أن تحصل، تحصل فعلاً.
ب- اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدى بالمرء.

١٠- أ- يندر أن يجد الطالب الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لذلك الامتحان تاما.

* ب- في كثير من الأحيان تكون أسئلة الأختبار عديمة الصلة بالمادة الدراسية مما يجعل الاستعداد لها عديم الجدوى.

١١- أ- يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا دخل للحظ به إلا نادراً.

* ب- الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساسي على وجود الفرد في المكان المناسب، وفي الوقت المناسب.

١٢- أ- يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة.

* ب- يسيطر على العالم حفنه من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيئاً إزاء ذلك.

١٣- أ- عندما أقوم بوضع الخطط فانني غالباً ما اكون على يقين بقدرتي على تنفيذها.

* ب- ليس من الحكمة أن نخطط للمستقبل البعيد، لأن كثيراً من الأشياء يتحكم فيها الحظ الجيد أو الحظ السيء على أي حان.

* *١٤- أ- هناك بعض الناس هم سيئون.

ب- هناك شيء طيب في كل إنسان تقريباً.

١٥- أ- بالنسبة لي فإن ما اسعى للحصول عليه لا علاقة له بالحظ.

* ب- لا بأس في كثير من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء.

*١٦- أ- من يصل إلى مركز الرئاسة هو في الغالب ذلك الشخص الذي خدمة الحظ في أن يكون في المكان المناسب قبل غيره.

ب- لكي يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لا بد من وجود القدرة لديهم حيث ان دور الحظ في ذلك يكون قليلاً أو معدوماً.

١٧*- أ- بالنسبة لما يجرى في هذا العالم يمكن القول بأن معظمنا هم ضحايا لقوى لا نستطيع فهمها أو السيطرة عليها.

ب- يمكن للناس بالمشاركة الايجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجرى في هذا العالم.

١٨*- أ- غالبية الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم.

ب- في الحقيقة ليس هناك شيء اسمه حظ.

* ١٩*- أ- على المرء أن يكون لديه الاستعداد الدائم للاعتراف بأخطائه.

ب- من الأفضل عادة أن يتستر الفرد على أخطائه.

* ٢٠- أ- من الصعب أن تعرف إذا كان شخص ما يحبك حقا أم لا.

ب- إن عدد الصّداقات التي تكوّنها يعتمد على كم أنت شخص طيب.

٢١*- أ- الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى في المدى البعيد مع الأمور الحسنه.

ب- إن معظم ما يصيبنا من سوء الطالع هو وبسبب الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة أو الثلاثة معاً.

٢٢- أ- بمزيد من الجهد نستطيع القضاء على الفساد السياسي.

* ب- من الصعب على الناس العاديين أن يكون لهم سيطرة كافية على الأعمال التي يقوم بها السياسيون وهم في مراكز الحكم.

* ٢٣- أ- لا أستطيع أحياناً أن أفهم كيف يتوصل المدرسون للعلامات التي يعطونها.

ب- هناك ارتباط مباشر بين ما أبذل من جهد في الدراسة والعلامات التي أحصل عليها.

* *٢٤- أ- القائد الجيد هو الذي يتوقع أن يقرر الناس لأنفسهم ما يجب ان يفعلوه.

ب- القائد الجيد هو الذي يُحدد لكل فرد الأعمال التي يقوم بها.

*٢٥- أ- في كثير من الأحيان أشعر أني لا أستطيع السيْطرة على الأشياء التي تحدث لي.

ب- يستحيل عليَّ أن أقتنع أن الحظ أو الصدفة يلعبان دوراً هاماً في حياتي.

٢٦- أ- يعزل بعض الناس أنفسهم عن الآخرين لأنهم لا يحاولون كسب صداقتهم.

* ب- لا فائدة كبيرة تُرجى من بذل الجهد أكثر ممَّا يجب في كسب ود الآخرين لأنهم إذا أرادوا أن يحُبوك فهم يحبونك.

* *٢٧- أ- هناك مبالغة في التأكيد على الرياضية في المدارس الثانوية.

ب- إن مزاولة الرياضة ضمن فريق تعتبر طريقة ممتازة لبناء الشخصية.

٢٨- أ- ما يحدث لي هو ما تفعله يداى.

* ب- أشعر أحيانا أني لا أستطيع التَّحكُّم في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي.

*٢٩- أ- في كثير من الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها.

ب- في المدى البعيد الناس هم المسؤولون عن سوء الحكم سواء على المستوى القومي أو على المستوى المحلي.

---

* * فقرات للتمويه

* اتجاه خارجي

ملحق رقم -٣-

مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية

تعليمات : الرجاء قراءة الفقرات ووضع إشارة (X) أمام التقدير الذي تعتقد أنه ينطبق على أدائك الدراسي.

(١)إن أدائي الدراسي:

١- ممتاز ( )
٢- جيد ( )
٣- متوسط ( )
٤- أقل من المتوسط ( )
٥- أقل من المتوسط بدرجة كبيرة ( )

(٢) أقف من زملائي في الدراسة والتحصيل:

١- في المجموعة العليا ( )
٢- في المجموعة فوق المتوسط ( )
٣- في المجموعة المتوسطة ( )
٤- في المجموعة تحت المتوسطة ( )
٥- في المجموعة الدنيا ( )

(٣) إذا تقدمت لأي اختبار في أي موضوع دراسي فإنني على الأغلب أستطيع أن أحصل على علامات :

١- عالية ( )
٢- فوق المتوسط ( )
٣- متوسط ( )
٤- تحت المتوسط ( )
٥- متدنية ( )

(٤) لكي تصبح شخصاً مهماً، أو طبيباً، أو مهندساً فإن عليك أن تتعلم اتقان مهارات صعبة درجة احتمال نجاحك في ذلك:

١- محتمل جداً ( )
٢- محتمل إلى حد ما ( )
٣- لست متأكداً ( )
٤- غير محتمل ( )
٥- غير محتمل جداً ( )

(٥) إذا أردت أن تقيم نفسك من حيث قدراتك الدراسية إذا ما قورنت بقدرات أصدقائك الحميمين:

١- أنا أفضلهم ( )
٢- أنا فوق المتوسط ( )
٣- أنا متوسط ( )
٤- أنا تحت المتوسط ( )
٥- أنا أدناهم ( )

(٦) فكر في المجموعات الصفية في صفك، في أي مجموعة تضع نفسك بالنسبة لقدراتك الدراسية:

١- المجموعة الأفضل ( )
٢- المجموعة فوق المتوسط ( )
٣- المجموعة المتوسطة ( )
٤- المجموعة تحت المتوسط ( )
٥- المجموعة الدنيا ( )

ملحق رقم -٤-

نموذج الملاحظة الصفية

اسم المدرسة :

الصـــف : المبحـث :

اليـــوم : التاريـخ :

تعليمات للملاحظ:

عليك القيام بما يلي قبل وصولك إلى المدرسة في يوم الملاحظة:

١- أقرأ نموذج الملاحظة بتمعن شديد حاول أن تدون ملاحظاتك الخاصة اثناء الملاحظة للاجابة عن الأسئلة الخاصة بعد انتهاء الملاحظة.

٢- قم بإجراء ترتيبات خاصة مع مدير المدرسة وذلك لتحديد المعلم الذي ستلاحظ سلوكه التدريسي وموضوع الحصة وموعد الملاحظة.

٣- أخبر المعلم المعنى قبل يوم من موعد الملاحظة وذلك من خلال مدير المدرسة بأنك ستحضر عنده لملاحظة تدريسه.

- قبل دخول الحصة

١- ما الهدف الرئيسي لهذا الدرس؟

٢- ما مدى امكانية تحقيق هذا الهدف؟

٣- ما العقبات التي يمكن أن تعيق تحقيق هذا الهدف؟

٤- هل اعطيت واجباً بيتياً في الدرس السابق ومن المفروض أن يسلمه الطلبة في هذه الحصة؟

٥- هل لك أن تخبرني عما سيفعلُه الطلبة في هذه الحصة؟

٦- هل لك أن تحدثني قليلاً عما ستقوم به في هذه الحصة؟

بعد الإنتهاء من الأسئلة السابقة، استأذن المعلم لتدخل معه إلى الصف. عليك بالدخول إلى الصف مع بداية الحصة تماماً، حتى يتسنى لك ملاحظة الحصة بأكملها. إجلس في نهاية الصف على مقعد منفصل وحاول أن لا تستثير اهتمام الطلبة أو المعلم.

يتكون هذا النموذج من ثلاثة اقسام يستغرق كا منها ٥، ٣٠، ١٠ دقائق على التوالي. يتوقع منك في كل قسم ملاحظة مظاهر مختلفة لعملية التدريس. كما يشمل هذا النموذج اسئلة ستجيب عليها بعد الانتهاء من الحصة .

القسم الأول

(خمس دقائق من الدقيقة إلى الاولى إلى الدقيقة الخامسة):

معلومات عن وضع الصف بشكل عام.

٧- في أي وقت من المفروض أن تبدأ الحصة؟ (   ) دقيقة (   ) ساعة

٨- متى بدأت الحصة فعلياً؟ (   ) دقيقة (   ) ساعة

٩- كم عدد الطلبة الموجودين داخل الصف؟ (   ) طالباً

١٠- هل هناك سبورة في الصف؟ ☐ نعم ☐ لا

١١- هل تتوفر طباشير داخل الصف؟ ☐ نعم ☐ لا

١٢- هل هناك كرسي للمعلم؟ ☐ نعم ☐ لا

١٣- هل هناك طاولة للمعلم؟ ☐ نعم ☐ لا

١٤- هل هنالك مواد تعليمية أو اجهزة مخبرية يمكن ملاحظتها داخل الصف؟

☐ نعم ☐ لا

١٥- ما عدد مقاعد الطلبة؟ (   ) مقعداً.

١٦- كيفية ترتيب مقاعد الطلبة؟

١- في صفوف وراء بعضها البعض.

٢- المقاعد مرتبة على شكل شبه دائرة .

٣- طريقة أخرى حدد ....

١٧- قدّر طول الغرفة الصفية وعرضها؟

الطول (   ) متراً   العرض (   ) متراً

١٨- كم نسبة الطلبة الذين يضعون الكتاب الدرسي على مقعدهم؟ (٪)

١٩- كم نسبة الطلبة الذين ليس بحوزتهم دفتر صفي؟ (٪)

٢٠- ما مدى الهدوء في المحيط الخارجي لغرفة الصف؟

☐ هادىء   ☐ مزعج نوعاً ما   ☐ مزعج

٢١- وضع التهوية والانارة والنظافة داخل الصف؟

التهوية ☐ ممتازة ☐ متوسطة ☐ سيئة.

الانارة ☐ ممتازة ☐ متوسطة ☐ سيئة.

النظافة ☐ ممتازة ☐ متوسطة ☐ سيئة.

القسم الثاني (الدقيقة ٦- ٣٥) .

معلومات عن عملية التدريس :-

سيتم جمع المعلومات على ثلاث فترات زمنية متتالية مدة كل منها (١٠ دقائق) الفترة الأولى من (الدقيقة ٦-١٥) الفترة الثانية (الدقيقة ١٦-٢٥) الفترة الثالثة (الدقيقة ٢٦-٣٥).

٢٢- عد تكرار حدوث انماط السلوك التالية (ضع اشارة (ر) كلما تكرر حدوث هذا السلوك):

(يرجي ضبط ساعتك وكتابة زمن البداية لكل فترة زمنية)

الدقيقة (   )

البعد	التكرارات
١- يذكر المعلم اهداف الدرس.	....
٢- يراجع المعلم المعلومات ذات العلاقة بالدرس الراهن.	....
٣-يكتب المعلم على السبورة والطلبة ينقلون.	....
٤- يقرأ المعلم والصف يصغي .	....
٥- يسأل المعلم أسئلة تتطلب تذكر معلومات.	....
٦- يسأل المعلم اسئلة تتطلب فهماً واستيعاباً.	....
٧- يسأل المعلم أسئلة تتعلق بتطبيقات المادة.	....
٨- ينتظر المعلم وقتا معقولاً قبل الانتقال بالسؤال إلى طالب آخر.	....
٩- يعطي المعلم تلميح للأجابة الصحيحة.	....
١٠- يُتبع المعلم السؤال بسؤال آخر لمساعدة الطالب في تعديل الاجابة.	....
١١- يقدم المعلم تغذية راجعة /نعم أو لا .	....
١٢- يعيد المعلم صياغة الاجابة الصحيحة.	....
١٣- يسأل الطلبة المعلم أسئلة تتعلق بالمادة التعليمية.	....
١٤- يجيب أحدالطلبة عن سؤال المعلم.	....
١٥- يجيب الطلبة بشكل جماعي.	....
١٦- يجيب المعلم عن سؤال الطالب.	....
١٧- يطلب المعلم من الطالب الكتابة على اللوح.	....
١٨- يطلب المعلم من الطالب .	....
١٩- يقوم الطلبة بحل الواجبات بينما يقوم المعلم بعمل شيء معين.	....
٢٠- يقوم الطلبة بحل الواجبات بينما يقف المعلم صامتاً.	....
٢١- يتجول المعلم بين الطلبة لتقديم المساعدة .	....
٢٢- يقدم المعلم مساعدة فردية لأحد الطلبة.	....
٢٣- يصحح المعلم اعمال الطلبة.	....
٢٤- يتكلم بعض الطلبة مع بعضهم.	....
٢٥- يوزع المعلم اوراقاً ومادة تعليمية.	....
٢٦- يعطي المعلم توجيهات وارشادات.	....
٢٧- يثير المعلم انتباه الطلبة للنقاط الأساسية.	....
٢٨- يستخدم المعلم وسيلة تعليمية.	....
٢٩- يتنقل المعلم بين الصفوف ليراقب ما يعمله الطلبة.	....
٣٠- يمتدح المعلم أحد الطلبة لادائه الحسن.	....
٣١- يمتدح المعلم الصف باكلمة لادائه الحسن.	....
٣٢- يوبخ المعلم أحد الطلبة إذا اخطأ في الاجابة.	....

القسم الثالث

٢٣- هل درس المعلم الصف كمجموعة واحدة أم أن هناك نشاطات لمجموعات صغيرة؟

☐ يدّرس الصف كمجموعة واحدة.

☐ يخصص نشاطات لمجموعات صغيرة من الطلبة.

☐ الاثنان معاً.

٢٤- هل مهد المعلم للدرس الجديد بما تم فعله سابقاً؟ ☐ نعم ☐ لا

٢٥- هل زود المعلم الطلاب بنظرة شاملة للمادة وبمخطط عنها؟ ☐ نعم ☐ لا

٢٦- إذا كان هنالك واجب بيتي سابق، هل تأكد المعلم من عدد الطلبة الذين قاموا به؟ ☐ نعم ☐ لا

٢٧- هل قام المعلم بمناقشة الواجب البيتي داخل الصف؟ ☐ نعم ☐ لا

٢٨- هل قام المعلم بارشاد الطلبة للاخطاء المنهجية؟ ☐ نعم ☐ لا

٢٩- هل قام المعلم اثناء تقديمه للمادة الجديدة بربطها مع موضوعات تدريس في مباحث أخرى؟ ☐ نعم ☐ لا

٣٠- هل استخدم المعلم امثلة اثناء تقديمه للمادة الدراسية؟ ☐ نعم ☐ لا

٣١- هل تبدو هذه الامثلة مناسبة لخبرات الطلبة في الصف؟

☐ مناسبة تماماً ☐ مناسبة نوعاً ما ☐ غير مناسبة

٣٢- هل اعطى المعلم الطلبة اشارات وتعليمات واضحة للانتقال من نشاط لآخر؟

☐ نعم ☐ لا

٣٣- هل لخص المعلم ما شرحه عند نهاية الحصة؟ ☐ نعم ☐ لا

٣٤- هل وزع المعلم اسئلة بحيث لم تقتصر الاجابة على طلبة معينين؟ ☐ نعم ☐ لا

٣٥- هل عرف الطلبة اجابات لأسئلة المعلم؟

☐ معظم الطلبة ☐ نصف الطلبة تقريباً ☐ عدد قليل من الطلبة

٣٦- هل أسئلة المعلم من النوع الذي يتطلب:

☐ معظمها يتطلب اجابات قصيرة.

☐ معظمها يتطلب تفسيراً وتوضيحاً.

☐ معظمها يتطلب نعم أو لا.

٣٧- هل سخر المعلم من الطلبة الذين اعطوا اجابات خاطئة؟ ☐ نعم ☐ لا

٣٨- هل نادى المعلم على طلبه باسمائهم؟ ☐ نعم ☐ لا

٣٩- هل اصغى الطلبة باهتمام لبعضهم البعض عند اجابة أحد الطلبة على سؤال المعلم؟ ☐ نعم ☐ لا

٤٠- هل وزع المعلم انشطه متنوعه على الطلبة مراعاة للفروق الفردية؟ ☐ نعم ☐ لا

٤١- كلف المعلم بعض الطلبة بمساعدة طلبة آخرين اثناء الدرس؟ ☐ نعم ☐ لا

٤٢-كم نسبة الطلبة الذين بدا عليهم الانشغال باشياء أخرى ولا يشاركون بالنشاطات الصفية؟ (٪)

٤٣- هل تمت مقاطعة المعلم اثناء الحصة من قبل شخص أخر من خارج الصف؟ ☐ نعم ☐ لا

٤٤- كم نسبة وقت الحصة الذى صُرف على كلام المعلم وتدريسه؟ (٪)

٤٥- كم نسبة الوقت الذي صرف على كلام الطلبة ونشاطاتهم؟ (٪)

٤٦- كم من وقت الحصة مضى على كل من:

(بنسبة من وقت الحصة)

١- تسجيل الحضور والغياب. ....

٢- تصحيح الواجبات البيتية للطلبة بينما الطلبة ينتظرون. ....

٣- القاء الدرس على الطلبة. ....

٤- تطبيق المادة الجديدة في الدرس. ....

٥- عمل الطلبة في مجموعات صغيرة. ....

٦- عمل الطلبة بصورة فردية . ...

٧- ضبط الصف . ...

٨- المعلم يكتب والطلبة ينتظرون ....

<u>القسم الرابع</u>:

تقيم عام لسلوك المعلم بعد انهائك للمقابلة التي تلت ملاحظتك للحصة.

قدّر مظاهر السلوك التالية للمعلم الذي لاحظت سلوكه التدريسي.

بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً	البعد
					- كانت أهداف الدرس واضحة.
					- استخدم المعلم امثلة وتوضيحات كلما تطلب ذلك.
					- كان عرض المعلم للمادة بسيطاً ومتدرجاً.
					- كان الدرس بالنسبة للتلاميذ صعباً.
					- كان الجو الصفي مريحاً.
					- كان المعلم راضياً عن مستوى أدائه.
					- كان الطلبة مهتمين بموضوع الدرس.
					- كان المعلم متحمساً.
					- كان الطلبة منتبهين للدرس.
					- تحضير المعلم للدرس.
					- كان المعلم حساساً لحاجات الطلبة.
					- قدم المعلم تغذية راجعة لطلابه.
					- خطط المعلم تدريسة وفقاً لمستويات معرفية متنوعة.
					- استخدم المعلم استراتيجيات تدريسية متنوعة.
					- نوع المعلم في النشاطات التعليمية بما يناسب حاجات المتعلمين.
					- استغل المعلم الوقت بما يسهل تعلم الطلبة.
					- أظهر المعلم تمكناً من المادة التي درسها.
					- استخدم المعلم مهارات اتصال غير لفظية مع الطلبة.
					- طرح المعلم أسئلة تتطلب من الطلبة لستخدام مهارات تفكير مختلفة
					- تقبل المعلم أراء ووجهات نظر الطلبة.
					- شجع المعلم الطلبة على تفسير وتوضيح أرائهم وأفكارهم
					- أظهر الطلبة مهارة اصغاء مناسبة.
					- عبر المعلم عن اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم.
					- طور المعلم بيئة صفية تدفع الطلبة للعمل بنشاط وتركيز على المهمات المطلوبة.
					- ركز المعلم في تدريسه على الفهم لا على الحفظ.
					- طبق المعلم المفاهيم والمهارات المتضمنة في الدرس وذلك بإيراد امثلة ومقارنات.
					- جذب المعلم انتباه الطلبة معظم الوقت.
					- أعطى المعلم الطلبة وقتاً كافياً للإجابة عن الأسئلة.
					- عالج المعلم مشاكل الانضباط الصفي.

البعـــــــد	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
- منع المعلم ظهور مشاكل الانضباط الصفي.					
- بـــدا المنـــاخ الصفـــي متوتـــراً.					
- بـــدا المنـــاخ الصفـــي تفاعلـــي.					
- بـــدا المنـــاخ الصفـــي ممتعـــاً.					
- بـــدا المعلـم فـي تدرسيه تجديدياً.					

ملحق رقم -5-

نموذج بيانات المدخلات المدرسية

١- اسم المدرسة :　　　　　　　　٢- سنة تأسيس المدرسة :

٣- جدول يبين أعلى صف وأدنى صف في المدرسة وعدد الطلبة :

الصف	٢.ث.ع	٢.ث.أ	١.ث.ع	١.ث.أ	عاشر أساسي	تاسع أساسي	ثامن أساسي	سابع أساسي	سادس أساسي	خامس أساسي	رابع أساسي	ثالث أساسي	ثاني أساسي	أول أساسي
عدد الشعب														
عدد الطلبة														

٤. مدير المدرسة خلال السنوات الدراسية	٩١/٩٠	٩٢/٩١	٩٣/٩٢	٩٤/٩٣
المؤهـــــل				
التخصـــــص				
عدد الدورات في مجال الادارة المدرسية				
عدد الخدمة كمدير في هذه المدرسة				
عدد سنوات الخدمة كمدير خارج المدرسة.				

٥. عدد المعلمين في المدرسة (　　　) معلماً.

٦. مؤهلات المعلمين:

المؤهل	توجيهي	دبلوم مجتمع	بكالوريوس	بكالوريوس+دبلوم	أعلى من ذلك
العدد					

٧. عدد المعلمين الذين سنوات الخدمة لهم :

أ- (أقل من سنة) ب- (١- ٣)

جـ- (٤-٧) د- (٨ فما فوق)

٨. الانسجام بين مؤهل مدرسي الثاني الثانوي والمادة التي يدرسها.

المبحث	التخصص	المؤهل	عدد سنوات الخدمة في المدرسة	عدد سنوات تدريسه للصف ٢ث. في المدرسة
التربيةالاسلامية				
اللغة العربيـة				
اللغةالانجليزية				
الرياضيـــات				
العلوم العامة				
الفيزيــــاء				
الكيميــــاء				
الاحيــــاء				
الجغرافيـــا				
التاريـــــخ				

٩- عدد الغرف الصفية ( )

١١- عدد المشاغل المهنية ( )

١٠- عدد الغرف الإدارية ( )

١٢- عدد القاعات متعددة الاغراض ( )

١٣- المختبرات المتوفرة

١- ٢- ٣- ٤-

١٤- عدد التجارب التي تجرى اسبوعياً ( )

١٥- ما عدد الكتب في المكتبة؟ ( )

١٦- ما هو عدد زيارات الصفوف للمكتبة في المتوسط اسبوعياً؟ ( )

١٧- هل هناك :

☐ قيم مختبر ☐ أمين مكتبة ☐ مرشد تربوي

١٨- ما عدد حالات الغياب في المدرسة في ذلك اليوم؟ ( )

١٩- ما عدد الذين تسربوا من المدرسة خلال هذا العام؟ (   )

٢٠- علاقة المدرسة في المجتمع المحلي.

١- هل هناك مجلس للآباء؟ (   )

٢- كم عدد اجتماعات مجلس الآباء في هذا العام؟ (   )

٣- ما هي الخدمات التي قدمتها المدرسة للمجتمع المحلي في هذا العام ٩٤/٩٣

أ- نـــــــدوات. عدد (   )

ب- عملى تطوعي. عدد (   )

جـ- استغلال المرافق المدرسية . عدد (   )

ملحق رقم -٦-

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدخلات التعليم ونتائج اختبار (ت)

المتغيـــــر	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت
	مدارس التحصيل المتدني	مدارس التحصيل العالي	مدارس التحصيل المتدني	مدارس التحصيل العالي	
١- عدد الطلبة	٣٣٩,٠٠	٣٢٥,٣٣	٢١٩,٦١	١١٨,٤٠	٠,١٣
٢- مؤهل المدير (١. توجيهي ٢. كلية مجتمع ٣.بكالوريوس ٤. بكالوريوس +دبلوم عالي).	٣,١٧	٣,٣٣	٠,٩٨	٠,٨٢	٠,٣٢-
٣-عدد الدورات في مجال الإدارة المدرسية	١,٣٣	١,٥٠	٠,٥٢	٠,٨٤	٠,٤٢-
٤- عدد سنوات الخدمة كمدير في هذه المدرسة	٨,١٧	٦,٣٣	٦,٥٢	١,٦٣	٠,٦٧
٥- عدد سنوات الخدمة كمدير خارج المدرسة	٣,٠٠	١	٢,٧٦	٢,٠٠	١,٤٤
٦- عدد المعلمين في المدرسة	٢٢,٥٠	٢٥,١٧	٨,٨٩	٧,٠٣	٠,٥٨-
٧- عدد المعلمين الذين يحملون مؤهل					
١. توجيهي	٠,٠٠	٠,١٧	٠,٠٠	٠,٤١	١,٠٠-
٢. دبلوم مجتمع	٧,٥٠	٩,٦٧	٤,١٤	٥,٨٥	٠,٧٤-
٣. بكالوريوس	١٣,٦٧	١٢,٦٧	٦,٢٥	٣,٠٨	٠,٣٥
٤. بكالوريوس + دبلوم	١,٣٣	٢,٦٧	١,٢١	١,٥١	١,٦٩-
٥. أعلى من ذلك	٠,٠٠	٠,١٧	٠,٠٠	٠,٤١	١,٠٠-
٨- عدد المعلمين الذين سنوات الخدمة لهم					
١. أقل من سنة	٤,١٧	٢,٨٣	٤,٧٩	٢,٢٣	٠,٦٢
٢. من (١-٣) سنة	٦,١٧	٥,٠٠	٦,٣١	٤,٢٩	٠,٣٧
٣. من (٤-٧) سنة	٨,١٧	٥,٨٣	٦,٠١	٣,٢٥	٠,٨٤
٤. ٨ سنوات فما فوق	٤,٠	١٢,٣٣	٤,٢٠	٩,٢٠	٢,٠٢-
٩- عدد سنوات الخدمة في المدرسة لمعلمي كل من المباحث الدراسية التالي:					
١. التربية الاسلامية	٥,٠٠	٦,٨٠	٤,٦٠	٤,٣٥	٠,٧١-
٢. اللغة العربية	٤,١٦	٣,٣٣	٣,٤٣	١,٦٣	٠,٥٤
٣. اللغة الانجليزية	٢,١٧	٥,٨٣	١,١٧	٧,١١	١,٢٥-
٤. الرياضيات	٣,٨٣	٣,٠٠	٢,٤٨	٢,٢٨	٠,٦١
٥. العلوم العامة	٤,٥٠	٢,٣٣	٧,١٢	١,٨٦	٠,٧٢
٦. الفيزياء	٠,٥٠	١,٨٣	٠,٨٤	١,٦٠	١,٨١-
٧. الكيمياء	٠,٦٧	٣,٨٣	١,٠٣	٥,٠٠	١,٥٢-
٨. الاحياء	٠,٨٣	١,٨٣	١,٦٠	١,٩٤	٠,٩٧-
٩. الجغرافيا	١,٥٠	٩,٣٣	٠,٨٤	٦,٣١	*٣,٠١-
١٠. التاريخ	٢,٠٠	٣,٦٧	١,٦٧	٢,٤٢	١,٣٩

تابع ملحق رقم (٦)

المتغيـــــــر	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت
	مدارس التحصيل المتدني	مدارس التحصيل العالي	مدارس التحصيل المتدني	مدارس التحصيل العالي	
١٠- عدد سنوات تدريس المعلمين للصف الثاني الثانوي					
في المدرسة لكل من المباحث التالية:					
١. التربية الاسلامية	٢,٦٧	٦,٥٠	١,٠٣	٤,٢٣	٢,١٦-
٢. اللغة العربية	٣,٦٧	٢,٥٠	٣,٣٣	١,٦٤	٠,٧٧
٣. اللغة الانجليزية	٢,١٧	٥,٨٣	١,١٧	٧,١١	١,٢٥-
٤. الرياضيات	٣,٠٠	٢,٨٣	١,٧٩	٢,٤٠	٠,١٤
٥. العلوم العامة	٣,١٧	٢,٣٣	٤,٣٥	١,٨٦	٠,٤٣
٦. الفيزياء	٠,٥٠٠	١,٨٣	٠,٨٤	١,٦٠	١,٨١-
٧. الكيمياء	٠,٥٠	١,٨٣	٠,٨٤	٢,٢٣	١,٣٧-
٨. الاحياء	٠,٨٣	١,٨٣	١,٦٠	١,٩٤	٠,٩٧-
٩. الجغرافيا	١,١٧	٩,٠٠	٠,٤١	٦,٤٨	*٢,٩٥-
١٠. التاريخ	١,٨٣	٣,٦٧	١,٦٠	٢,٤٢	١,٥٥-
١١- عدد الغرف الصفية	١٣,١٧	١٣,١٧	٦,٣١	٣,٨٧	٠,٠٠
١٢- عدد الغرف الإدارية	٤,٠٠	٤,٥٠	٢,١٩	٢,٠٧	٠,٤١-
١٣- عدد المشاغل المهنية	١,١٧	١,٥٠	٠,٤١	٠,٨٤	٠,٨٨-
١٤- عدد القاعات متعددة الأغراض	١,٥٠	١,٦٧	١,٦٤	٢,١٦	٠,١٥-
١٥- عدد التجارب التي تجري اسبوعياً	٦,٣٣	١٠,٥	٢,٨٨	٤,٧٦	١,٨٣-
١٦- عدد الكتب في المكتبة	٢٨٩٥,٦٧	٣٨٢٣,٠٠	٨٢٧,٣٩	١٢٧٠,٤	١,٥٠-
١٧- عدد زيارات الصفوف للمكتبة اسبوعياً	١٠,٣٣	١٠,٠٠	٥,٥٧	٥,٦٥	٠,١٠
١٨- عدد حالات الغياب في المدرسة في ذلك اليوم	٧,٥٠	١١,٠٠	٥,٣٦	٦,٨١	٠,٩٩-
١٩- عدد الذين تسربوا من المدرسة خلال هذا العام ٩٤/٩٣	٨,٠٠	٥,١٧	٨,٣٤	٨,٦٦	٠,٥٨
٢٠- عدد اجتماعات مجلس الاباء في هذا العام ٩٤/٩٣	٣,٨٣	٢,٠٠	١,٩٤	١,١٠	٢,٠٢
٢١- عدد الخدمات التي قدمتها المدرسة للمجتمع المحلي					
في هذا العام ٩٤/٩٣:					
١. ندوات	١,٦٧	١,١٧	١,٦٣	١,١٧	٠,٦١
٢. عمل تطوعي	٣,٣٣	٢,٨٣	٢,٨١	٢,٠٤	٠,٣٥

* P < ٠,٠٥

ملحق رقم -٧-

الفقرات ذات التشبع العالي (أكبر من ٠.٣٠) على كل عامل من عوامل فعالية التدريس في المدارس الثانوية ذات التحصيل الاكاديمي العالي والمتدني والمشتقة من قائمة التقدير المتعلقة بالتقييم العام للسلوك التعليمي.

العامل الأول: المناخ الصفي النفسي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة
٢٢	أظهر الطلبة مهارة اصغاء مناسبة.
٩	كان الطلبة منتبهين للدرس
٣٠	منع المعلم ظهور مشاكل الانضباط الصفي
٧	كان الطلبة مهتمين بموضوع الدرس
٢٩	عالج المعلم مشاكل الانظباط الصفي
٥	كان الجو الصفي مريحاً
٣١	بدأ المناخ الصفي متوتراً
٣٢	بدأ المناخ الصفي متوتراً
٤	كان الدرس بالنسبة للتلاميذ صعباً
٢٧	جذب المعلم انتباه الطلبة معظم الوقت
١٨	استخدم المعلم مهارات اتصال غير لفظية
٣٣	بدا المناخ الصفي ممتعاً .

العامل الثاني: تركيز التدريس

رقم الفقرة	محتوى الفقرة
١٣	خطط المعلم لتدريسه وفقاً لمستويات معرفية متنوعة
١٩	طرح المعلم اسئلة تتطلب من الطلبة استخدم مهارات تفكير مختلفة
١٤	استخدم امعلم استراتيجيات تدريسية متنوعة
٢٥	ركز المعلم في تدريسه على الفهم لا على الحفظ

٣٤	بدأ المعلم في تدريسه تجديدياً
٢٦	طبق المعلم المفاهيم والمهارات المتضمنة في الدرس وذلك بايراد أمثلة ومقارنات
١٥	نوع المعلم في النشاطات التعليمية ما يناسب حاجات المتعلمين
٢	استخدم المعلم أمثلة وتوضيحات كلما تطلب ذلك.

العامل الثالث: كفاية المعلم واتجاهاته.

رقم الفقرة	محتوى الفقرة
١٧	أظهر المعلم تمكناً من المادة التي درسها
٨	كان المعلم متحمساً
١٠	تحضير المعلم للدرس
٦	كان المعلم راضياً عن مستوى إدائه
١	كانت أهداف الدرس واضحة
٣	كان عرض المعلم للمادة بسيطاً ومتدرجاً
٢٣	عبر المعلم عن إتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم.

العامل الرابع: تقبل الطلبة ومراقبة التعلم.

رقم الفقرة	محتوى الفقرة
١٢	قدم المعلم تغذية واجعة
٢٠	تقبل المعلم إراء ووجهات نظر الطلبة
١١	كان المعلم حساساً لوجهات نظر الطلبة
٢١	شجع المعلم الطلبة على تفسير وتوضيح أرائهم وافكارهم.
٢٤	طور المعلم بيئة صفية تدفع الطلبة للعمل بنشاط وتركيز على المهمات المطلوبة.
٢٨	أعطى المعلم الطلبة وقتاً كافياً للاجابة عن الاسئلة.
١٦	استغل الوقت بما يسهل تعلم الطلبة.